اللّغة العربيّة

مجلة نصف سنوية محكّمة تعني بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية
تصدر عن المجلس الأعلى للّغة العربية بالجزائر

العدد الواحد والثلاثون

المجلس الأعلى للّغة العربية

اللّغة العربيّة

31

لغتي سلمتِ..

شعر: د. سعد مردف عمّار
الجزائر

لغتِي سَلمتِ وصَانَكِ الرحمَنُ   كالشمسِ أنتِ ونورُكِ القرآنُ
يا بنتَ عدنَانَ التِي بجمالِها   نالَ الكَرَامَةَ وَالعلاَ عدنَانُ
رمزُ العُرُوبَةِ أنتِ. والدينِ الذِي   عَرفَ الطرِيقَ بهَديِهِ الإنسَانُ
وعَلى حُروفِكِ أبصرَ الناسُ الهُدى   وتنَورَت بسُطُورِكِ الأكوَانُ
ما أعذبَ الكلمَاتِ فيكِ رقيقَةً   وألذَهُنَّ يَزِينُهُنّ بيَانُ
وأشدَّ وقعَ اللفظِ منكِ وقَد أتَى   كالسّحرِ يسبِي النفسَ وهوَ مُزانُ
كم ذَا حَوَيْتِ لآلئًا وَجواهِرًا   وضمَمتِ درًّا فوقَهُ مَرجَانُ
ونظَمْتِ نثرًا كالسمَاءِ مُبَراً   وقوافيًا ثمِلَتْ بهَا الأوزَانُ
وكسَوتِ ديوانَ الأعَاربِ بهجَةً   حفِظَتْ لهم مَا ضمَّهُ الديوَانُ
مَن قال إنكِ يا ابنةَ الضادِ انتَهَى   فيكِ العَطَاءُ وقلَّ منكِ الشأنُ؟؟
أو قالَ أنكِ فِي الحضَارةِ غِرَّةٌ   والعلمُ - لو أدنَاكِ منهُ - يُهَانُ؟
خرسَتْ شفَاهٌ أرجفَتْ بمقَالَةٍ   حمقاءَ لاَ يرضَى بهَا الديَّانُ
لغَتِي أُعيذُكِ مِن لسَانٍ مُغرِضٍ   أو دعوةٍ أوحَى بهَا الشيطَانُ
هل أنتِ إلا نفحةٌ علويّةٌ   سبَحَتْ عَلَى أمواجِها الأزمَانُ
لَو لم تَكُونِي شَامَةً بَينَ اللغَى   ما كانَ ضَوَّعَ حرفَكِ الفُرقانُ
أو ما رَفعتِ مَنَارَةً مِن هَديهَا   قبسَ الهنودُ وقلّدَ الرومَانُ
وَوسِعتِ أمجَادًا وحُزتِ مفاخِرًا   حفَلَت بهِنَّ العُجمُ والعُربَانُ
وكتبتِ للإسلامِ أسمَى نهضَةٍ   وحَضَارَةٍ أوحَى بهَا الرحمَنُ
في راحتَيكِ لهَا بيَانٌ معجِزٌ   وعلَى متُونِكِ صنتِها وتُصَان
..وامضِي علَى دربِ الخُلودِ و أبشِري   إنّ المخَاوِفَ كلهُنَّ أمَانُ

اللُّغَةُ العَرَبِيَّةُ

مجلة نصف سنوية محكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية

العربية

العدد الواحد والثلاثون

اللّغة العربيّة

مجلة نصف سنوية محكّمة تعنى بالقضايا الثقافية والعلمية للّغة العربية

هيئة التحرير

مجلة اللغة العربية

دورية تعنى بقضايا اللغة العربية وترقيتها
يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية.
المجلة منبر حر، وليس كل ما ينشر فيها معبرا بالضرورة عن موقف المجلس

قواعد النشر

- ✓ التقيد بالمعايير العلمية والأكاديمية المتعارف عليها:كالتوثيق..
- ✓ أن تكون الأعمال أصيلة لم يسبق نشرها من قبل.
- ✓ ترسل النصوص مرفقة بقرص مسجل باسم رئيس المجلس أو رئيس التحرير على العنوان المذكور أدناه.
- ✓أن توضع الهوامش والمراجع في آخر المقالة.
- ✓ المقالات التي ترد إلى المجلة لا تردّ إلى أصحابها نشرت أم لم تنشر.

التحرير والمراسلة:

المجلس الأعلى للغة العربية

شارع فرنكلين روزفلت الجزائر
ص.ب . 575 ديدوش مراد – الجزائر
الهاتف: 25/24 07 23 21 (00213)
الناسوخ:07 07 23 21 (00213)

الترقيم الدولي الموحّد للمجلاّت (ر.د.م.م) :1112. 3575
الإيداع القانوني:02 20/7

الفهرس

كلمة رئيس التحرير

الثأر من الحرمان..

أ.د/ مختار نويوات (ج.عنابة)

خمسون سنة مرّت على تحرير الجزائر من احتلال غاشم قبض عليها بيد من حديد ورام أن يطمس هويّتها بالقضاء على مقوّماتها وبالنيل من مقدّساتها: الدّين والمعرفة والأرض. أمّا الدّين فاستعصى عليه بل زاد رسوخا في النفوس، وأمّا الأرض فاستُرجِعت بكفاح مرير ما وَهَنَ وما انقطع، وأمّا المعرفةُ فكانت المجال الخصب الذي أُطلِقت فيها يدُه بلا رحمة ولا هوادة.

لم تَحْظَ الجزائر في عهد الاحتلال التركيّ، وفيما نعلم، بمدارس تعليميّة عصريّة أو غير عصريّة لا بالعربيّة ولا باللّغة التركيّة. فلمّا احتلّها الفرنسيّون وقبضوها بالحديد والنّار اتّبعوا فيها سياسة التّجهيل فحظروا على الشعب تعلّم اللّغة الفرنسيّة إلاّ بما يسمح بتسيير إدارتهم في بعض مرافق الحياة، لا سيّما فيما يُخوِّل لهم الاتصال بمن احتلّوا. فإن سمحوا بتعلّمها فبمقدارٍ وفي مؤسّسات يدعونها المدارس الأهليّة وبشهادات خاصّة "بالأهالي" ولا قيمة لها في الإدارة الفرنسيّة لأنّ حامليها، ممّن سُمِحَ لهم بالتعليم في هذه المدارس الأهليّة، لم يكونوا موظّفين كغيرهم من

الفرنسّيين الأصليّين أو الأوروبيّين بل كانوا يُدْعَوْنَ "مساعدين أهليّين". ودام ذلك إلى أواخر الحرب العالميّة الثانية، إلى سنة 1945 بالضبط. في تلك السنة قرّرت الإدارة الفرنسيّة تعليم اللّغة العربيّة بالمرحلتين الابتدائيّة والإعداديّة بمعدَّل ساعة في الأسبوع، ووحّدت الشهادات المدرسيّة وسوّت المعلّمين والأساتذة الجزائريّين بغيرهم من الغربيّين في الوضعيّة والرّاتب. كان ذلك بأثر من الحرب الهنديّة الصينيّة ومن الحركات السياسيّة الصّاعدة.

ومِمّا يدلُّ على سياسة المحتلّ في تجهيل الشعب الجزائريّ أنّ الجامعة المركزيّة، وكانت المؤسّسة الوحيدة للتعليم العالي لم يكن بها من الطلبة الجزائريّين، قُبَيْلَ حرب التحرير، إلاّ زُهاء المائتين (من ثمانية ملايين ساكن) مقابل خمسة آلاف فرنسيّ (من مليون أوروبّيّ).أمّا طلبة اللّغة العربيّة وآدابها فلم يكونوا يتجاوزون العشرة.

تحرّرت الجزائر من ربقة الاستعمار فغادرها المعلّمون والأساتذة الفرنسيّون ، وكانوا الأغلب، فبقيت المدارس الجزائريّة بدون إطارات بشريّة ذات كفاءة عالية. فواجهت الدّولة أوّل مشكلة وأعوصها في ميدان التعليم. وكانت ثانيةُ المشاكل حقّ الطفل الجزائريّ في التعليم؛ وكان محروما منه حرمانا يمكن أن نصفه بالتّامّ؛ وثالثُها البنى التحتيّة من مدارس وتجهيزات في كامل القطر مدنه وأريافه؛ ورابعتها تعريب التعليم الابتدائيّ فالثّانويّ بطريقة منهجيّة منطقيّة لا تُدخِل الضيم على أحد.

وجدنا أنفسنا وجها لوجه أمام المثل الشعبيّ «تدخّن ولا طافية»، ووجدنا أنفسنا كذلك مضطرّين إلى العمل به و«بالضرورة المبيحة

للمحظورات»، فتابعنا عمليّة التعليم بمن وجدنا من إطارات بشريّة جزائريّة وكانوا أقلَّ من القليل للأسباب التي ذكرناها، وبمن عاد من الفرنسيّين خائفا حذرا لا يكاد يصدّق ما وجد من طمأنينة وترحيب في بلاد غادرها بعد ما فعل الأفاعيل بشعبها، لكنّه الدّرهم يسعى إليه الإنسان حيثما وجده، ولكنّها المعرفة يضحّي من أجلها الْحُرُّ بكلّ غال.

وطلبنا المساعدة من الأقطار الشقيقة فأعانونا بما توفّر لديهم من معلّمي المرحلة الأساسيّة وأساتذة الثانويّ والعالي. ولم يكن ذلك كافيا لمشروع طموح واسع المجال بعيد المرامي، متعدّد الجوانب، فاضطُررنا اضطرارا إلى الاستعانة بحاملي الشهادة الابتدائيّة من مواطنينا العاطلين عن العمل أو بمن هم «في مستواها»، وبمن يرقى مستواه الثقافيّ إلى الشهادة الأهليّة في واقع الأمر أو بالتقدير، وبخرّيجي جامعتي الزيتونة والقرويّين أوجامعات الشرق الأوسط والغرب من بعثات جمعيّة العلماء المسلمين الجزائريّين.

مزيج بل أخلاط من الإطارات البشريّة في تكوّنها الحقيقيّ وفي تكوينها الفعليّ وفي نجاعة عملها، مع انعدام من يوجّهها في المجالين التربويّ والثقافيّ ومع قلّة الوسائل التعليميّة وما أكثرها ! ونقص فادح في عدد المؤسّسات التعليميّة، وعدد كبيرمن الأطفال البالغين سنّ الدراسة.

كان على المسؤولين أن يجدوا الحلول العاجلة لهذه المشاكل الملحّة، فشيّدوا المدارس الابتدائيّة بالمدن والأرياف، ودورَ المعلّمين بكُبْرَيات المدن، ومركز تكوين لمفتّشي التعليم الابتدائيّ، بالعاصمة ونظّموا مسابقة سنويّة للتخرّج منه، وفترات تدريب مهنيّ للمعلّمين وللمفتّشين،

كما شيّدوا مراكز جامعيّة تحوّلت بالتدرّج إلى جامعات. وأنشأوا مركزا تربويّا لتأليف الكتب المدرسيّة وتوزيعها، ولجأوا إلى « نظام الدَّوامَيْن» لاستيعاب العدد الهائل من التلاميذ، وتساهلوا في التوظيف وفي بعض المسؤوليّات.

وكان عليهم كذلك أن يُحِلّوا اللّغة الوطنيّة محلّها من التعليم. فقرّروا تعريب هذا التعليم بالمرحلتين الابتدائيّة والثانويّة وتعريبَ بعض التخصّصات في الجامعة. ولم يكن ذلك بالأمر الهيّن لنقص كبير في الإطارات ولما أحدث التعريب – وما أحوجنا إليه ! -من مشاكل راجعة إلى أسباب مختلفة. لكنّ المسؤولين مضوا قُدُما فحقّقوا ما أرادوا ولو ببعض الهنات.

وتفتّح التعليم على العالم الخارجيّ والثقافات العالميّة فتقرّر تعليم أهمّ اللّغات المعاصرة والتمكين له في المراحل الثلاث. وفُتِحَ بالمراحل الأساسيّة والثانويّة والعليا العديدُ من الأقسام لتعليم اللّغات الأوروبيّة لا سيّما الفرنسيّة منها والأنجليزيّة. وأنشئت الجامعات ودور المعلّمين العليا ومعاهد الفنون الجميلة ومراكز التكوين المختلفة وعرفت - ولا جهلتْهُ !- النموّ والازدهار.

وأقيمت مراكز البحث الجامعي وغير الجامعيّ ووُفِّرَت وسائلُه ورُصِدَتْ له الاعتمادات الماليّة الكفيلة بإنجاحه. وتعدّدت البعثات إلى الخارج فكانت خير مَعينٍ للرّفع من المستوى المعرفيّ وتحسين الأداء. ولولا أنّ بعض أعضاء البعثات لم يعد إلى وطنه لكانت العمليّة من أنجح سياسات التعليم والتعاون الثقافيّ.

وكانت المرأة الجزائريّةُ مستضعفة رهينة المنزل فتحرّرت وبرزت إلى الوجود ودخلت معترك الحياة فهي اليوم شريكة الرّجل سواءً بسواء أو تكاد. ومهما يكن من أمر فالمدارس حافلة بالتلميذات والطالبات، بل لا نكاد نجد في بعض أقسام جامعاتنا وفي بعض الأحيان إلا البنت.

خمسون سنة مضت، وها نحن أولاء نحتفل بها وبمن بذل حياته لبعث الجزائر من جديد، آملين بأن نكون خير خلف لخير سلف، وبأنّ الأجيال الصاعدة تُنشِد مفتخرة صادقة راسخة في إيمانها :

« ورثنا الْمجد عن آباء صِدْقٍ ونورِثُه إذا متنا بَنينا».

في سؤال الأمن اللغوي..

بقلم: أ. عزالدين ميهوبي
رئيس المجلس الأعلى للغة العربيّة

ترتبط أسئلة الأمن اللغوي عمومًا بتهديد الكيان الفردي أو الجماعي، كون الأمن يتعلق أساسًا بغريزة البقاء وإن اتسعت دائرتها من الحفاظ على الحياة إلى الحفاظ على القيم التي تشكل تضامن جماعة ما واستمرارها. **فاللّغة هي أحد الروابط الرئيسة التي تضمن تماسك الجماعة والفرد**، وتمنحهما ذاتا واحدة يعبّر عنها بالـ(أنا) في مقابل الـ(نحن)، أي الآخر المختلف الذي يتمايز عنّا في شأن نعتقد أنه مقدّس، ولذلك كانت اللّغة باستمرار رهانا من رهانات الصّراع بين الجماعات، إما لتمدّ جماعةٌ ما نفوذها كما في المرحلة الاستعمارية بالجزائر أو بالتصدي لهذه الهيمنة كما في تمسّك الجزائريين بلغتهم لمنع تفتتهم وذوبانهم في بطن القوّة الغازية، فيمكن أن نشبّه اللّغة **بالخيط الناظم** لأفراد جماعة ما مثلما تنتظم حبّات العقد في خيط يربطها ببعضها، وتسعى القوّة الغازية إلى استلال هذا الخيط لتتناثر حباته المجتمعة ويسهل نظمها في نسق اجتماعي جديد، فتزول الجماعة المهزومة نهائيا وتتلاشى قيمُها لأنها فقدت الرّباط الذي يشد أفرادها بعضهم إلى بعض، وإلى ماضيها الذي يُشكل ذاكرتها ويحرّك وجدانها، ومن يفقد ذاكرته يسهل ابتلاعه في جماعة جديدة، ومن لم يكن له وجدان يتلاشَ كيانه وينتفِ وجوده الحضاري. يقول الفيلسوف اللغوي الألماني كارل فوسلر Karl Vossler:

«إذا حُرِم الإنسان من موطنه على الأرض فإنه يجد موطنًا روحيًّا في لغته القومية». ويذهب المفكر الألماني أرنست مورتيز آرنت Ernst Moritz Arndt إلى أنّ حدود الوطن الألماني الجغرافية تُعْرفُ بحدود اللّغة الألمانية.1

وتمثل اللّغة في الوقت الراهن شرعيةً للنضال السياسي، إمّا للانفصال عن جماعة سياسية كما في المطالب الكرديّة، أو لدى كيان الفلامان البلجيكي، أو للوحدة كما في المشروع القومي العربي الذي تأسس على الرباط اللّغوي كمشروعية تواجه المشروعية الدينية التي كانت ترتكز عليها السلطنة العثمانية لتبرير حكمها للشعوب العربية؛ أو هي أداة في يد القوى الاستعمارية السابقة للحفاظ على نفوذها في مستعمراتها السابقة، كما في الفرنكفونية.

وتعاني اللّغة العربية في هذا السياق من عدة مهددات: إما أنها تستعمل كأداة في الآلة الحربية الغربية لاختراق الجسم العربي تحت مبررات قد تكون مشروعة أو غير مشروعة كما في احتلال العراق؛ أو أنها تواجه تنامي اللغات العامية بتشجيع من الدّول القُطْريّة التي تبرر بقاءها خارج نطاق الدّولة العربية الواحدة بخصوصية لهجاتها.

والخلاصة، فإنّ النظام الدّولي في حالة سيولة، إذِ انهارت دولٌ مثل الصومال ونشأت أخرى مثل تيمور الشرقية، وعرفَ السّودان عملية تفكيك ممنهج بانفصال جنوبه خاصة. ومن دون شك فإن هذه السيولة ستتزايد مع التحول التاريخي الذي يعرف صعود آسيا وتدهور الغرب؛ وسيكون هذا التّحول مصدرًا لنزاعات كثيرة حول اقتسام مناطق النفوذ وإعادة رسم الخرائط. **وستكون اللّغة رهانا مفصليّا في الحروب**

القادمة؛ وإذا لم تخطط الجماعات لأمنها اللّغوي فإنها ستتفسّخ وتذوب في لُجَج الفيضان القادم.

وستكون الجامعة العربيّة معنية أكثر من غيرها بذلك، لأن شرعية وجودها لغوية، مستمدة من العربية، وستصوّب القوى المهيمنة نيرانها لهذا الرّباط حتى تضعفه فيسهل عليها التفريق بين العرب ومن ثمة القضاء عليهم، وتتجلّى هذه الحروب في المشاريع المعنية بالمنطقة العربية، فالمشروع الأمريكي حول الشرق الأوسط الكبير، ومن بعده الشرق الأوسط الجديد، **يتعمّد تسمية المنطقة العربية بالشرق الأوسط لنزع الطابع العربي عنها وجعل شرعية الانتماء إليها جغرافية، فيكون لإسرائيل الحق في الوجود مثل باقي الدّول العربية**، وليست حرب المسميات هذه إلا الجزء الظاهر من جبل الجليد في الصراع الذي تخوضه القوى الغربية من أجل التحكم في مقادير المنطقة العربية.

وهناك أيضًا مخطط إسرائيل الذي كشفت عنه وثيقة أصدرتها صحيفة «كيفونيم» في العام 1982 التي تصدرها المنظمة الصهيونية العالمية، وتتضمّن مشروعًا لتفتيت الشرق الأوسط والعالمين العربي والإسلامي إلى دويلات. وتتضمن الوثيقة تفصيلاً دقيقا لتفتيت كلّ بلد عربيّ على حدة إلى دويلات على أسس دينيّة أو مذهبيّة أو طائفيّة.

إنّ محاولة تفكيك مفهوم **«الأمن اللّغوي»** في ضوء المتغيّرات العالميّة، من خلال المقاربات التاريخية والسياسية والإستراتيجية والثقافية، تنطلق من كون اللّغة هي العنصر الأكثر ارتباطا بالفرد والمجتمع والأمّة، وبالتاريخ والمصير.

إذا كانت قناعة الأفراد كبيرة في أنّ مظاهر الاستقرار في المجتمعات تتجلى في الأمن بمختلف أنواعه، الاجتماعي والسياسي والاقتصادي

والعسكري، فلا يكون الاجتهاد كبيرا بإضافة الأمن اللّغوي لهذه الأنواع، غير أنّ الاهتمام بهذا الأمن لا يظهر إلا إذا تعرض مجتمعٌ ما إلى هزّات عنيفة تكون من أسبابها أسئلة الهُويّة والإنيّة والذات الجمعيّة، ويرتفع النقاش حولها إلى مستويات تصل إلى حدّ التصادم واستخدام القوّة في فرض الرأي، وهو ما أُطلق عليه «**الهويات القاتلة**».2

إنّ صراع ثقافات الدّاخل بين عديد المجتمعات غير المتجانسة إثنيًا وعرقيا كثيرا ما ينتهي إلى حروب أهلية مدمّرة؛ وتنجم عنه مآسٍ عديدة، كما كان الشأن بالنسبة ليوغسلافيا الاتحادية وما شهدته رواندا وبوروندي فيما عُرف بحرب البحيرات. ومن هنا «**فإنّ اللّغة من أهم مظاهر السيادة، وكم تمزقت بلادٌ حين تعددت لغاتها، بل لقد ظهرت مبادئ انشقاق وطنيّ في بعض الشعوب، وتصدعت صفوفها، وتسببت في إثارة الفتن والنّعرات من أبناء البلد الواحد مما تُشَاهَد آثاره المدمرة ماثلة أمام العيان، والأعداء لنارها يوقِدُون**».3

فالعالم اليوم، هو في **حالة انتقال من «الأمن المادي» إلى «أمن القيم»، أيْ من ضمان أمن الحدود الجغرافية إلى ضمان أمن الحدود اللّغوية**.

فالتحولات التي شهدها العالم تحت تأثير التشكل المتسارع للعولمة بمظاهرها الإعلامية وثورة الاتصالات والتكنولوجيا وشبكات الأنترنت وسيطرة الرأسمال الحرّ فيما يعرف باقتصاد العولمة العابر للحدود، **أدّت إلى إفرازات من بينها حالة الانغلاق التي جعلت كثيرا من الشعوب تنكفئ على نفسها وتسعى إلى الدفاع عن وجودها وكيانها وهويّتها بإقامة تحصينات، بعضها يبدو وهميًا، إزاء اللغات**

الأكثر انتشارا وتداولا في العلاقات بين الدول، بفعل الحاجة إليها اقتصاديا وتجاريا وسياسيا وإعلاميا، ولكونها الوعاء الحامل للمعرفة والتكنولوجيا.

فجدلية الخوف من اللّغة الوافدة وحماية لغة الهُويّة والانتماء أنتجت حالة «عداء» غير معلن، وأحيانا تكون أشبه بحرب معلنة على اللّغة الأكثر هيمنة كما هو الشأن بالنسبة للغة الفرنسية التي تتراجع بصورة واضحة أمام توسّع وامتداد اللّغة الانجليزية ، مما أدى إلى حالة «استنفار» على كل المستويات؛ وقد نبّه إلى هذا تقرير **هرفي بورج** 4 Hervé BOURGES الذي شخّص واقع اللّغة الفرنسية في العالم، وأبرز حالة التقهقر التي تعرفها إزاء اللّغة الانجليزية؛ **ودعا إلى عمل أكثر جرأة واندفاعا للحفاظ على موقع الفرنكفونية في العالم**.

هي هكذا أسئلة **«الأمن اللغوي»** التي تسعى لتحميض صورة اللغة وتفاعلاتها في التاريخ والجغرافيا.. وقلق الإنسان.

الهوامش:

1 - الرابط: مقال اللغة المثخنة:

http://www.islamonline.net/iol-arabi...48/alqawel.asp

2 - الهويات القاتلة: مصطلح وضعه الكاتب والروائي أمين معلوف، صدربالفرنسية عام 1998، بعنوان : Les idendités meurtières ترجمه إلى العربية جبور الدويهي، وصدرعن دارالنهارللنشرفي الطبعة الأولى عام 1999.

3 - الشيخ صالح بن حميد: داعية سعودي.

4 - هرفي بورجHervé BOURGES : سياسي وإعلامي فرنسي، ترأس لجنة للبحث في واقع الفرانكفونية وأصدر في يونيو 2008 تقريرا بعنوان «من أجل نهضة للفرانكفونية» بطلب من السيد ألان جوياندي كاتب الدّولة الفرنسي للتعاون والفرانكفونية.

البنية اللغوية في ضوء المناهج اللسانية

أ.د. عبد الجليل مرتاض
(جامعة تلمسان)

نظرة اللسانيات إلى اللغة

أصبحت اللسانيات الحديثة منذ زهاء قرن على الأقل، تتعامل مع اللغة تعاملاً وصفيا أكثر منه تعاملاً معيارياً، وجاعلة اللغة هدفاً في حد ذاته، وليست كواسطة للوصول من خلالها إلى معارف أخرى، وهي نظام لساني كوساطة للوصول من خلالها إلى معارف أخرى، وهي نظام لساني قائم بذاته متفتح على غيره من المتكلمين والمستعملين والدارسين، بل بالنظر إلى احتوائها في أحشائها مستويات وقوانين دقيقة ومنضبطة، فليس هذراً أن يُطْلَق عليها نظام أنظمةٍ، وكل نظام ما عداها يُلْصَق بها أو يُطَبّق عليها، لا يعدو أن يكون دخيلاً، لن تَلْبَثَ أن تَقْذِفه خارج نظامها اللساني الذي لا يماثله نظام سواه.

نظرة اللسانيات إلى العناصر اللغوية

وغدت اللسانيات الحديثة تنظر إلى العناصر اللغوية التي تستعمل في أي تواصل أو خطاب، لا تركَّب فيها من قبيل الصدفة أو الحرية أو الحُطْوَةِ، مبيّنة أن كل عنصر منها لا يُفهم منعزلاً عما يتقدّمه أو يلحقه من عناصر مصاحبة لها، لتؤلف كلها بنية لسانية واحدة، فضلاً عن كون أي عنصر لا يكسب قيمته إلا بالنسبة لسائر العناصر كلها، وممن حاول إبراز

هذا الترابط من عدمه بين الجزء والكل سيّد البنيويين بدون منازع (دي سوسور)، إذ كان من الروّاد الذين لم يتردّدوا في اعتبارما يوجد في علامة ما "من فكرة معينة، من مادة صوتية هو أقل أهمية مما يوجد حولها في العلامات الأخرى(1) مستدلاً على هذا الطرح، بأنه يمكن لنا تغيير عبارة ما دون "مسّ معناها وأصواتها، ولكن بسبب وقوع تعديل في عبارة أخرى مجاورة مستنتجاً بذلك أن اللغة لا تكون سلبية إلا في دالّها ومدلولها"(2)، معزولين، بينما هي إيجابية على مستوى بنيتها الكلية الحاضرة بقوة فعل الواقعة النحوية التي هي إحالات بمجالها المورفوسانتكسي (علم تراكيب البنى)، والتقابل فيها بالنسبة للغة كالعربية عادة ما يكون ثلاثياً أو ثنائياً:

- رفع / نصب / جر / ! اسم
- رفع / نصب / جزم / ! فعل
- مفرد / مثنى / جمع / ! فعل واسم
- جمع التكسير / جمع المذكر السالم / جمع المؤنث السالم
- فعل / فاعل / مفعول
- نعت / منعوت
- مؤنث / مذكر
- مستثنى / مستثنى منه
- أدوات نصب / جزم / جرّ
- ....

ما يهم اللساني العلاقات

وما يهمّ اللساني في هذه الحالة لا أهمية له بالنسبة إلى الأشكال، بل ما يعنيه بوجه أخصّ العلاقات التركيبية أو الترابطية المتداعية بين كل الأجزاء المكوّنة لبنية لسانية معينة "فقيمة الكل هي في أجزائه، كما أن

قيمة الأجزاء تتأتى من مكانتها في هذا الكل أو ذاك، ولهذا، فإن أهمية العلاقة التركيبية بين الجزء الكل، كأهميتها بين الأجزاء فيما بينها،... صحيح أن اللغة تقدم وحدات مستقلة دون علاقات تركيبية بأجزائها ولا بوحداتها الأخرى،، وأشباه الجمل (لا، نعم، شكرا) إلخ ... غير أن هذه الواقعة النادرة، لا تكفي على كل حال، للإخلال بالمبدأ العام، وبحسب القاعدة، فنحن لا نتكلم بعلامات منعزلة، وإنما بمجموعة علامات، بل وبكتل منتظمة هي نفسها أيضا علامات، وفي اللغة إذا كان كل شيء يرجع إلى الفوارق، فإنه أيضا يرجع إلى تجمعات"(3).

وإشارة إلى ما ورد أعلاه، فإننا حين نقرأ بيتاً شعرياً(4):

كأنّ غلامي إذ عَلاَ حال مَتْنِهِ   على ظهر بازٍ في السماء مُحَلِّقِ

فإنما نتلقاه بمجموعة:

1) فونيمات
2) وحدات دالة وكلمات
3) سانْتَغْمات (تراكيب) des syntagmes
4) جمل أو ملفوظات، ... إلخ

لنفهم في نهاية الأمر أن الشاعر يشبّه غلامه الراكب فوق فرسه (الشاعر) المارّ مراً سريعاً للانقضاض على طريدة بمن يركب ظهر بازٍ حلّق في السماء يطير طيراناً شديداً، فهذه الكتل المنتظمة في البيت في حد ذاته علامات، ومثلما توجد فوارق بين أصواتها ووحداتها ومستوياتها النحوية والصرفية والدلالية والبلاغية، وهي منعزلة، توجد فوارق علامات كُتَلِيّة ممثلة في كليتها.

عناصر البنية اللغوية كلها مهمة

ومع ذلك، ينبغي ألاّ يُتَّخذ دائماً دي سوسور ذريعة سليمة، وحجة دامغة لكل فكرة من أفكاره، أوتصور من تصوراته، ومع اقتناعنا مبدئياً بما ورد عنده بشأن البنية اللغوية التي عبّرعنها بطريقته الخاصة، فإننا لَسْنا مرتاحين بأن ما يوجد من مادة صوتية أوفكرة معينة هوأقل أهمية مما يوجد حولها في العلامات اللسانية الأخرى، وإذا ما انطبق هذا على العلاقات الصوتية التباينية أوالعناصرالنحوية وبعض المواقع الإعرابية، بالنسبة للعربية على الأقل، مثل:

1) وقفت فيها أُصَيْلاَناً / أُصَيْلاَلاً
2) أردْتَ أن تَذِيمَه فمدَهْته / فمدحْتَه
3) وإن شفائي عَبْرة مُهَرَاقَةٌ /مُرَاقَةٌ
4) ليس من مْبِرِّ مْصِيَامُ في مْسَفَرِ / ليس من البرالصيام في السفر
5) ما هذا بشراً / ما هذا بشر
6) ليس البرَّ أن تُوَلّوا وجوهكم / ليس البرُّ أن تولّوا وجوهكم
7) ليس الطِّيبُ إلا المسكَ / ليس الطيبُ إلا المسكُ
8) هؤلاءِ بناتي هنّ أظْهرُلكم / هؤلاء بناتي هُنَّ أَطهرَ لكمْ.

فإن هذا لا ينطبق على العلاقات التفاضلية:

1) ولد ≠ بلد، صام ≠ نام، فرد (بتفخيم الراء في الفصحى) ≠ فرد (بترقيق الراء في العامية).
2) لا رحمك الله ! قدْح وذمّ (دعاء عليه)
3) لا، ورحمك الله ! دعاء لك (بإدخال العنصر (الواو) تغيرت البنية)
4) فإنْ تنجُ منها يا حزيمَ بْنَ طارقٍ   فقد تركتْ ما خَلْفَ ظهرِك بَلْقَعا

حيث لا تستغني البنية عن عنصر جواب الشرط (الفاء).

ولكنّا نقبل من دي سوسور قبولاً غير مشروط بأن الوحدة تمتزج صفاتها مع الوحدة ذاتها، وأن ما يميّز لساناً أو منظومة سيميولوجية هو كل ما يشكّلها، وأنّ ما يبدو عليها من اختلاف، كما في الأمثلة السابقة، هو الذي يشكّل صفتها على نحو معين.

هل من تعريف شامل للبنية اللسانية ؟

والبنية اللسانية هي البنية التجريدية لتي تمثّلها وقائع لسانية عبْر شبكة علاقات التعارض بين عناصرها التي تمكّن اللغة من أداء وظيفتها الأساس، أي وظيفة التبليغ، لكن الوصول إلى تعريف بنية لغوية بشكل نهائي، يقتضي منا أن نأخذ بعين الاعتبار كل أضرب البنيات التي يمكن لها أن تتشارك فيما بينها ككيانات مستقلة لتبعيات داخلية، وهذا حُلْم لساني، لا أعتقد أنه سوف يتحقق يوماً، لأن شخصاً واحداً يعجز عن دقة ملاحظة بنياته التي يرسلها أو يستقبلها، ولكن هذا لا يقودنا إلى شؤم مطلق، طالما أن ثَمَّة سبلاً تهدينا إلى الوقوف على الظواهر اللسانية لبنيات نموذجية يدور المتكلمون والمبدعون في فلكها، لكنْ بأداءات متباينة، بل يَحْدُث هذا إلزاماً على مستوى متكلم واحد، لأنه من السُّخْف والهَذَر التفكير في أن يردّد متكلم أو مبدع لبنيات نفسها، أو ليس أمامه إلا أن يبدع مرة واحدة ويخرس.

دي سوسور أول مؤسس للبنيوية

وبالنظر إلى هذه الرؤى البنيوية الديسوسورية غير المعلن عنها صراحة من الرجل، فإنك سواء نزلت باللسانيات البنيوية أم صعدت بها، وعلى تباين مدارسها، سوف لن تجد نفسك تحلّق مسافة بعيدة عن هذه

الرؤى المبطّنة تبطيناً بنيوياً. والواقع أن لساناً واحداً لا تَدْحَض حُجَّتُه بُطولاً إذا ما عُدَّ هذا اللساني الجنيفي أول مؤسس للبنيوية اللسانية، وأما ظهور مصطلح "بنية" منذ حلقة براغ عام 1929 ومؤتمر لاهاي سنة 1930، فلا يفيد أنه لم يكن مُتَدَاوَلاً عملياً لدى لسانيّين، ولك أن تتأكد من ذلك مما جاء أسماه دي سوسور مثلاً العلاقات التركيبية والترابطية:

السماء الأزرق ترتيب هرمي: سماء + أزرق = اسم

تركيب اسمي ال+ أزرق = تركيب اسمي

السماء أزرق سماء أزرق علاقة تركيبية (relation syntagmatique)

" " أدْكَن سماء أدكن علاقة استبدالية (relation paradigmatique)

البنية بناء أو تأليف

غير أن ليونارد بلومفليد الذي يعتبره جورج مونان أحد الآباء للبنيوية ينفي كل إحالة إلى ما هو مفترض حدوثه في ذهننا عندما نتكلم، أي يرفض اللجوء إلى ذلك الاستبطان الذي عهدناه لدى اللغويين القدماء وحتى لسانيين محدثين، ومنهم دي سوسور نفسه، ومن ثَمَّ عَدَّ بلومفليد قضية المعنى إحدى نقاط الضعف في اللسانيات.

على حين، يرى بعض اللسانيين المتنورين أن كلمة «بنية» ليس لها عمق ميتافيزيقي أو إفراط في التجريد، وهي لا تعني جوهرياً، وبالمعنى الرائج للكلمة، إلا بناء أو تأليفاً، وبناء على هذا الطرح، فإن تحليل نصّ أو مدونة تحليلاً بنيوياً لا يعني بالدرجة الأولى إلا عَزْلَ الوحدات الحقيقية للبناء

اللغوي الذي هو مَدَارُ البحث والتحليل، أي لا تتعامل مع وحدات اللغة بما هو شائع في التحليل الإعرابي مثلاً (مبتدأ، نعت، فاعل، حال،...).

انصياع البنية إلى التفكيك

ومثلما تنقاد البنية إلى البناء والتأليف تنصاع إلى التفكيك، والعكس بالعكس:

فتلك تُبْلِغُنِي النعمانَ إنَّ له فضلاً على الناس في الأدنى وفي البَعَدِ

فهذا البيت النابغيّ يحوي إحدى وعشرين وحدة دالة دنيا، لكن هذه الوحدات المفككة لا تمانع متكلماً آخر غير النابغة الذبياني من أن يؤلّفها في مستويات سانتكسية ومورفولوجية ودلالية أخرى، بما أن كل بنية لا تمثل إلا نفسها وشكلها بموجب قوانين الخلق والتنظيم، ولذلك لم يصرح تروبتزكوي Troubetzekoy عبثاً، وهو يقول: «إن نظاماً فونولوجياً ليس مجموعاً ميكانيكياً لفونيمات معزولة، بل هو ذلك العضوي الكلي الذي فونيماته هي الأجزاء، والذي بنيته خاضعة إلى قوانين»(5)، وتعقيباً على نص تروبتزكوي، فإن إميل بنفنيست كتب يقول: «إن الأمر يتعلق إذاً بتحليل اللغة المطروحة كنظام، بحيث كلّ نظام مكوّن من وحدات تتكيف بالتبادل، وتنماز عن أنظمة أخرى من خلال التنسيق الداخلي لوحداتها، وعَبْرَ التنسيق الذي يكوّن البنية»(6).

البنية تنسيق داخلي

وإذاً، فالبنية اللغوية هي، بكل بساطة التنسيق أو التصفيف الداخلي

لوحدت أحد مستويات التحليل التي لا يختلف بشأنها اللسانيون، بحيث كل مستوى يمثّل البنية الفونولوجية أو البنية السانتكسية أو البنية الدلالية لِلِسَانٍ، على أن يُتَصَوَّر أو يُفْهَم كل مستوى للتحليل من هذه المستويات الثلاثة كنظام أو نظام فرعي، وتبعاً لهذا الاستعمال، فإنه يمكن اعتبار بنية المجموعة للسان مثل بنية أبنية.

التلقي في ضوء المناهج

وما أشرنا إليه يلفت نظرنا لفتاً مُرْضِياً بأننا لن نوفَّق في التمييز بين خطاب أو بين تلقٍ وآخر، إلا بالوقوف على مواقع عناصر البنية اللغوية عبر قراءة نَجِدُّ ما أمكن لتكون ممنهجة ومحدّدة تحديداً صارماً سلفاً، بصرف النظر عن الشكل أو الإجراء الذي نسلكه، لأنه في تقديرنا لا يوجد خطاب في مَنْجًى أو مَأْمنٍ عن الخضوع عنوة أو بطيبة خاطر إلى منهج من المناهج اللسانية والنقدية، وإذا ما حدث أن استعصى خطاب على دراسة هادفة، فإن الأمر لا يعني إلا شيئاً واحداً يكمن في أن هذا الخطاب وُلِدَ قبل منهجه، لأنه من الاعتقاد السطحي أن يرسخ في أذهاننا بأنه كلما سطع منهج جديد أَفَلَ منهج قديم، إن المناهج تتوالد مثلما تتناسل الخطابات، سواء شعرنا بذلك أم لم نشعر، بل لعل شعورنا بمنهج قد يتسبّب في ظهور منهج آخر.

نظرة النسقية إلى اللّسان

وكمثال على ما أشير إليه أعلاه بشأن البنية اللسانية، فإن مدرسة كوبنهاغن برائدها لويس هلمسليف، حاولت أن تعلو على النظريات الديسوسورية رغم انطلاقها منها، ولكنها لم تفلح فلاحاً أنسى اللسانيين المعاصرين لها أو حتى أتباعها دي سوسُّر، ولكن إضافاتها كانت حصيلة

جيدة، فهي تعتبر اللسان منظومة متكاملة منغلقة على نفسها، بل بنية من نوع خاص، واللسان الذي نتواصل به حضوراً وغياباً ليس تلك الكلمات المعجمية الصامتة وحسب، موضحة أن أهمية اللسان تكمن فيما أسمته العلاقات النسقية les relations glossématiques التي تنحو في تحليلها مناحي شكلية رياضية، أي اصطلاح صنعه هلمسليف محاولة منه لتمييز النسقية عن اللسانيات، ليتكفل فقط بوصف البنية الشكلية للألسنة، دون انشغال بالمعنى، كما هو الحال في الحساب الجبري، لكنّ إقامة نظرية جبرية ماثلة في طبيعة أخرى يتعدّى حدود وصرامة اللسانيات، ويبقى في حدود الإمكان أنسب لعلم السيميوطيقا العامّ، فهذه النظرية من جهة «تظهر بصفة شيء مستقل عن كل تجربة، فهي تشكل نظاماً ناقصاً بلا قيد ولا شرط، وبهذا المعنى، فإنها تسمح، بحد ذاتها، لإجراء حساب فقط للإمكانات التي تنبثق من معطيات مقترحة أو من قضايا أولية (مسلَّم بها) axiomes من الانطلاقة، وهذا الحساب يجب أن يكون استنباطياً، شمولياً، وكذا بسيطاً ما أمكن، ومن جهة أخرى، فإن المبادئ المسلَّم بها les axiomes تستجيب للشروط التي لا غِنَى عنها من أجل أن تقابل عدة وقائع لسانية، وفضلاً عن ذلك، فإن النظرية يجب أن تكون قادرة في تطبيقاتها على الوصول إلى نتائج مطابقة لِمَا نسميه الوقائع التجريبية، سواء كانت هذه الأخيرة موجودة أو مفتَرَضة»(7).

وتُنْتَقَدُ النسقية بأنها نظرية تنطلق من التجربة لتعود بعد حساب تجريدي بمعزل عن أي إحالة إلى التجربة، ومن ثم هي في الوقت نفسه تجريبية empérique واستنباطية أو تحليلية، مثلها مثل النظرية الفيزيائية مثلاً(8).

بم تتميز النسقية ؟

ويمكن لهذه النظرية الهلمسليفية أن تكون مُمَيَّزة بأربع سمات تالية(9):

1) توصي بأن يكون الإجراء أو طريقة البحث الشيء الوحيد الذي يوفي حق هذه النظرية، حيث كل وصف لوحدة يفترض التحليل للوظائف التي تؤلّفه، إذ إن الوحدة المُتَبَصَّرة أو أجزاءها لا وجود لها بموجب علاقات أو تبعياتٍ، بحيث إن هذه الوحدة تعهد مع الوحدات الأخرى من نفس المستوى، وأن العلاقات لأجزاء هذه الوحدة تتعهد فيما بينها.

2) تُنَمّي فكرة دي سُوسُّر القائلة إن اللسان شكل، وليس مادة(10)، وأن اللسانيات لا تدرس إلا الشكل، وأما المادة العديمة الشكل amorphe، بوصفها ما فوق لساني، فليست كافية لتعريف موضوع النسقية كبنية، ومن ثم فهي تتعذّر على المعرفة، ويتضح هذا من خلال التمييز الذي طرحه هلمسليف بين ما أسماه الماهية والمادة، حيث الماهية نفسها la substance قد ترادف المادة والجوهر، ولا يمكن تقريب هذا الموضوع إلا بإشارة إليه، ولو عرضاً، في مستوياته الأربعة:

أ) مادة المضمون، وتمثل الواقع الخارجي قبل أن تصوغه اللغة بالبناء والتنظيم داخل بنية لغوية معينة، أي هو كائن لم يكن بعد.

ب) شكل المضمون، وهذا المفهوم متقاطع مع أسماه دي سوسُّر المدلول الذي تحول من العدمية إلى الوجود، أو من الغياب إلى الحضور، أو من الإهمال إلى الاستعمال.

ج) شكل التعبير، وهو ما أسماه دي سُوسُّر تماماً الدالّ.

د) مادة التعبير، ويعني بها الكتلة الصوتية المنطوقة قبل أن تشملها اللغة في قالب صوتي سمعي معين.

3) الشكل عنده (هلمسليف) ليس التعبير (الدال عند دي سُوسُّر) وحسب، بل هو أيضا المحتوى (المدلول عند دي سُوسُّر)، إنّها أحد الفوارق بين النظرية البنيوية الأمريكية (بلومفليد) أو التمفصل المزدوج عند أندري مارتيني.

4) إن نسقية هلمسليف تعتبر اللغة كحالة خاصة من النظام السيميوطيقي، أي النظام الذي يحتمل مستويات مختلفة، وداخل كل مستوى، فارق بين الشكل والماهية (الجوهر أو المادة)، وبهذا الطرح نرى أن اللسانيات تتموضع في إطار السيميوطيقا العامة، وهنا يتداخل هلمسليف مع دي سوسُّر الذي صرّح بصوت عالٍ، ولغة واضحة، «يمكننا إذاً تصوُّر علم يدرس حياة العلامات في صدر الحياة الاجتماعية، وهو يشكّل جانباً من علم النفس الاجتماعي، وبالتالي من علم النفس العامّ، إننا ندعوه بـ "الأعراضية" sémiologie تلك التي تدلّنا على كنه وماهية العلامات والقوانين التي تنظمها، ... وما الألسنية إلا جزء من هذا العلم العامّ، ولعله من الممكن تطبيق القوانين التي ستكشفها الأعراضية على الألسنية»(11).

طروحات النسقية

ولعل أهم ما طرحه هلمسليف أن الفرق بين لغتين يكمن في الشكل أو ما يسميه التعبير، وليس في المحتوى، أي في الدال، وليس في المدلول، أي في أصوات جبل، بحر، نهر، شجرة، فرس، ولد، أسد، ... وليس فيما تدل عليه هذه الأشياء، بمعنى أن الإحالات متشابهة أو واحدة، ولكن التعبير عنها مختلف من لغة إلى لغة، ومن هنا كانت الترجمة ممكنة، ولذا فليس

عجباً أن يطلق على هذا المنهج المنهج الشكلي، مادام أنه يعطي الأولوية في دراسة بنية لغوية إلى الشكل على حساب المضمون.

وفي الوقت الذي نجد فيه هذا المنهج النسقي ينكر ما يسمّى المترادفات في اللغة، بدعوى أن العناصر المعنوية للكلمات ليست متوازنة فيما بينها، وفيما تشير إليه (قد تتفق هنا مثلما قد تختلف هناك)، وأن العلاقات لها خصوصيات متشابهة تتمثل قبل أي شيء في مبدأ البنية، وليس في اختلافها إلا في كيفية التطبيق وفي الشكل، وليس في مادة جبل، وأسد، وعين، وقلم، ... فإنها تقصي ما يعرف بالوظيفة والدور المنوط باللسان في التبليغ، لأن هذا الدور يضطلع به المضمون، وهو بذلك يضرب المدرسة الوظيفية في الصميم.

التوزيعية والظواهر اللسانية

وأما المنهج التوزيعي (1930) الذي انبثق من علم النفس السلوكي الذي كان مسيطراً سيطرة مطلقة على الفضاء الثقافي الأمريكي في تلك الآونة، فكان بريادة بلومفليد أول مطبق هذا المنهج على اللسانيات معتبراً الأحداث اللسانية ما هي إلا ظواهر سلوكية من نوع خاص، ذاهباً إلى أن كل تصرّف من شخص تغمره أو تخطر بباله رغبة في شيء ما إلا ويكون نتيجة لأعراض معينة تسبق تبليغه أو خطابه المسمَّى مُنَبِّهاً أو حافزاً أو مثيراً stimulus بوساطة أصوات يتلفظ بها، تقتضي ردّ فعل من المستمع، ويسمى ردّ الفعل هذا، أياً كان ضربه، استجابة réponse، لكن النقد الذي وُجِّه إلى هذه النظرية السلوكية أن الاستجابة للكلمة لم يكن استجابة للغرض، فكلمة «كلب» لا تَعَضّ، ونحن لا نأكل كلمة «تفاحة»(12).

دعوة التوزيعية إلى مدوّنة محدَّدة

ويدعو المنهج التوزيعي إلى اختيار وقائع حسية قابلة لأن تُجَسَّد في الزمان والمكان حتى تكون ذات طابع علمي ملموس، ويرتكز في عملياته الدراسية على مدونة معينة على أن يشترط فيها التجاذب والنمذجة تفادياً من الوقوع في فخ الاستبطان l'introspection حاصراً مهمته التحليلية لأية مدونة في إضفاء وصف يتمتع بطابع منظم بعيد عن أن يكون مجرد قائمة لها طارحاً المعنى جانباً، رافضاً كل المسلمات التي ترى وراء كل إنتاج لرمز لغوي عملية غير مادية: فكرة، مفهوماً، صورة، إحساساً، عملاً إرادياً، إلخ»(13) ... منبهاً على أن التعابير الغائية أو الروحانية التي تشير إلى الفكر والوعي والمفاهيم لا تقدم أي خير لنا، بل تؤثر تأثيراً سيئاً على علم اللغة، داعياً (بلومفليد) إلى وصف الاتصال اللغوي انطلاقا من القضايا الملموسة، معتبراً أن تحديد المعنى يشكل نقطة الضعف في اللسانيات(14).

اللفظ والمعنى عند بلومفليد

ورغم دفاع جورج مونان عن أفكار بلومفليد التوزيعية، فإن موقفه يظل غير واضح إزاء اللفظ والمعنى، فهو تارة يَعُدّ المعنى قسماً مكمّلاً للغة، وتارة أخرى يعدّه خارجاً عن الإطار اللساني بدليل الإشارة السابقة، لأنه لا ينظر إلى اللغة إلا كمجموعة دوالّ فقط، ولكن خليفته هاريس حاول أن يطور هذا المنهج برفض المعنى كمبدأ نظري، مشيراً إلى أن التحليل البنيوي للنصوص ينبغي أن يتبنّى أولاً وأخيراً السياقات الخطية les contextes، أي أن نأخذ بعين الاعتبار الدوالّ الصوتية فقط، وهي وحدها تتحدد من خلالها أقسام الخطاب بمواقعها وليس بوظائفها التركيبية العامة.

ولعل أقرب ما نستوحيه من المناهج اللسانية الحديثة لمفهوم البنية يبعدنا أكثر فأكثر عنها، ويشرد بنا إلى متاهات مدرسية لسانية، وأعتقد أن الإدراك الأفضل للبنية اللغوية أن نتحدث عنها انطلاقاً من لغتنا المتواصل بها كظاهرة تبليغية مستقلة، لا من مناهج لسانية لم تحدّد هي بذاتها نفسها تحديداً مجمعاً عليه بين المنظرين اللسانيين.

وهذه الإشارة لا تنفي ما يمكن لكل دارس أن يفيد مما طُرِح بشأن البنية اللغوية من قبل منظرين لسانيين ذوي نزعات متبناينة، ولكنها تعني فقط أن نستحضر ما يقرّبه اللسانيون أنفسهم من تأليف تحتي هنا، وتنافر هناك بين اللغات، ومن ثم فإن المنهج البنيوي الممكن تطبيقه على لغة ليس ضرورةً أن يُطَبَّق بحذافيره في آنٍ على لغة أخرى تملك خصوصيات وسمات بنيوية سيادية ينبغي على كل تحليل أن ينطلق منها، ويؤول إليها.

ومن باب الإنصاف القول إن منهجاً من هذه المناهج اللغوية الغربية الحديثة لم تنطلق إلا من الخصوصيات الداخلية (التحتية) والخارجية (السطحية) للغاتها، وحتى الآن لم تنضج نضجاً كاملاً، ولذلك لم تلق إجماعاً علمياً مُطَمْئِناً إياهم فيما يحلّلون، وفيما يدرسون، مما جعل باب التنظير اللساني مفتوحاً فتحاً شرعياً يسوده السبر والاجتهاد أكثر مما يحكمه المنطق والتجريب اللذان لا يقبلان أدنى ملاحظة أو تعقيب.

وكل ما نتمناه من بروز منهج لساني جديد أن يكمّل ما سبق أن برز من مناهج قديمة، ويسدّ ثغراته، بدلاً من أن يستخفّ به أو يَجِدَّ لدحْض رُؤاه، وإلاّ بقينا ندور في حلقة زمنية مفرغة بين مدرسة تنشأ هنا، ومدرسة تخبو هناك، وهذه الإشارات التي قد تبدو تحاملية هنا، لا تنكر إطلاقاً ماقدّمته عبقريات لسانية غربية للغاتها بخاصة، وللّسان البشري بعامة، من تنويرات وتجديدات يشمّها ويلمسها أيّ لساني مبتدئ.

مقروئية البحث:

1 - محاضرات في الألسنية العامة، ص: 145 فرديناند دي سوسُّر، ترجمة: يوسف غازي، مجيد النصر، دارنعمان للثقافة طبعة 1984.

2 - نفسه، ص: 145.

3 - نفسه، ص: 156 – 155.

4 - ديوان امرئ القيس، ص: 173 تحقيق محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف بمصر، ط: 1964/2.

5 - Dictionnaire de didactique des langues, p : 522.

6 - نفسه، ص: 523.

7-Dictionnaire de didactique des langues, p : 251, Galisson et D. Coste. Librairie Hachette 1976.

8 - السابق، ص: 251.

9 - نفسه، ص: 252.

10 - محاضرات في الألسنية العامة، ص: 147.

11 - نفسه، ص: 27.

12 - Comprende la linguistique, p : 41 يراجعSous la direction de Bernard Pottier, éditions marabout, paris, 1975.

13 - علم اللغة في القرن العشرين، ص: 115 جورج مونان، ترجمة: د. نجيب غزاوي، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.

14 - نفسه، ص: 120.

الوعي المصطلحي اللِّساني

د/ يوسف مقران
(المدرسة العليا للأساتذة –بوزريعة)

مقدّمة

لقد انصَبَّ المَنحَى الذي أخَذت المصطلحياتُ تسلُكه منذ أواخِر التسعينيات من القرن العشرين على تأسيس النّقد المصطلحي، ليُطبَّق على ما يُمكِن مِن المعارف الإنسانيّة المُرسَّخَة في الأعراف الثّقافيّة، بما فيها المَعرِفة اللِّسانيّة التي تتّخذ أشكالاً مِن الخطابات [1]. فنجم عن ذلك النقد المصطلحي وعيٌّ مصطلحيٌّ غلب على فئة من اللِّسانيّين. يهمّ عند وصف الوعي المصطلحي، النّظر في تشكُّله والتأمّل في كلّ ما يُسهِم في ذلك. وقد استشعر هذا الأمرَ جلُّ مَن تَعاطى مع المفاهيم اللِّسانية ومصطلحاتها. ولكن لا ينبغي التسليمُ بأنّ الوعي بالمشكِلات المصطلحيّة وأهميّة ضبط المصطلح، قد تمّ دفعةً واحِد؛ بل تدرّج الوعيُ وتَراتَبَت مراحِله وتفاوَت من لسانيٍّ إلى آخر.

1. عوامل الوعي المصطلحي:

ليس مِن دقّة المنهج أن يُتناوَل المصطلح . وكذا المصطلح اللِّساني بالاقتصار على مكنوناته ومكوِّناته الدّاخليّة لوحدها. فعلاقة الفرد (المستعمِل) بذلك المصطلح . والواقِع خارج حدوده وأطرافه كما جاء في ذات الفصل المشار إليه في هذه الفقرة . مُعتَبَرٌ أساسيٌّ في المعادلة التي

نتمثّل مُتغيّراتها في بحثنا هذا. ويتأبّى القفز على تلك الثّروة اللّفظية المُصطلحيّة المرفَقة بتحليلات اللِّسانيِّين (الفرد المستعمِل) والتي تقِف بارزةً مُسفِرةً عن امتلاء روح أصحابها (اللِّسانيّين المؤوِّلين) بالوعي المصطلحي الذي نرى أنّه يرتبِط بثلاثة عوامل أساسيّة، هي:

- مُداوَمَة التَّكوين والبَحث
- امتلاك حسٍّ بيداغوجيٍّ
- هاجس تحديد المفاهيم

1.1 مُداوَمَة التَّكوين والبَحث:

يعزو بعضُ الباحِثين **الوعي المصطلحي** إلى استمراريّة التّكوين وما يُفرزه مِن ضرورات مواصلة البحث الذي يقتضيه ميدان العمل والمستفسِر بدوره عن الاستعمالات المصطلحيّة المختلِفة [2] . فكذلك لايمكن اعتبار التَّكوين الذي يحظى به اللِّساني في اختصاصِه مادّة ذات شغلٍ قد بلغ غايتَه فانتهى إذن، بحيث لن يبقى له بعد ذلك سوى أن يُقبِل على أداء وظيفته إذا كانت له وظيفة متّفقٌ عليها وبادية للعيان. وذلك أنّ اللِّساني باحِثٌ.ويظلّ كذلك طيلة قبوله بهذا المقام.كأنّ الدّراسة والعمل الشاقّ هما الوجه الحقيقيّ الوحيد للِّساني في عالم الشّغل والبحث ودنيا العلوم والمعلومات. وقد يظلّ اللِّساني لهذا السّبب عاكِفاً على خدمة مصطلحيّة علمه على الدوام وعلى خلاف كثيرٍ من الباحثين والمحترِفين، كالمختصّين في الرياضيات الذين قد لا ينتبِه بعضُهم كثيراً إلى مصطلحيّة علمهم في تركيباتها ومجازاتها باعتبار أنّ مادّتهم جاهزة ومحدَّدة سلفاً وأنّ تسميّاتهم مستقرّة إلى الأبد. وقد رسَّختها الوجهة التّعليميّة المتجذِّرة في مجالهم وسخّرتها المجالات التّطبيقيّة التّابعة كالفيزياء والكيمياء وغيرهما.

لعلّ هذا ما دفع أيضاً بأحد علماء الرياضيات والمنطِق المتهوِّرين ـ وهو داود هيلبرت (1862-1943 David Hilbert) ـ إلى الزّعم بأنّه إذا عوّضنا في الهندسة مثلاً مصطلحيْ النّقطة والضِّلع بغيرِهما من الكلمات مثل الكرسي والطاولة فلن تتعرّض مفاهيم الرياضيات لأدنى تغييرٍ ولا لأيِّ تشوُّهٍ ولا انفصامٍ. وليس مِن الغريب ولا التعصّب أن يعلِّق رونيه لافاندوم (René Lavendhomme) على هذا العبث الصارخ الذي مِن المفارقة أن يصدر عن ألمع الرياضيِّين والمناطِقة، بوصفه مزحة سخيفة ومردودة ولا تليق بعلم دقيقٍ كالرياضيات طبعاً [3]. بل أكثر مِن ذلك بكثيرٍ؛ ثمّةَ مَن انتبه، في لحظة مِن لحظات التدبّر في علاقات اللِّسانيات بالرياضيات وفيما رأينا أعلاه مِن قلّة عدد المكترِثين بتكوين مصطلحيّة لسانيّة قارّة، إلى سببٍ ـ مِن أسباب تلك القلّة ـ ذي صلة بعلاقة من هذه العلاقات. فأخذ ينصح اللِّسانيِّين بأن يأخذوا بأسباب التكوّن في الرياضيات ويهتمّوا بالتّحصيل في مجالها من أجل التمكّن من اللّغة التي تُصاغ بها المفاهيم اللِّسانيّة، وذلك بحجّة أنّ ما يفتقِر إليه اللِّسانيّون عادةً هو حسن الصياغة ودقّتها، كما تنقصهم العناية بشأن صَوْرَنَة مادّتهم البحثيّة وبَنْيَنَتها. وقد وردت هذه النّصيحة على شكل عتابٍ في نصٍّ لـ إيف جانتيوم (Yves Gentilhomme):

« حينما يطّلع عالِم الرياضيات على بعض مؤلّفات اللِّسانيات الحديثة، تنتابه أحياناً أحاسيس ـ قد تكون على وجه حقٍّ أو باطلة بالجملة ـ بأنّ الأشياء ذاتها يمكن أن يُفصَح عنها بطريقة أدقّ ممّا جاءت عليه، وبطريقة فيها من الكثافة والبداهة ما يعين المؤلِّف لو أنّه يملِك تكويناً رياضياً كافياً وحالفه الحظّ في أن يكتسب بعضَ مفاهيم المنطق الصوري. فلنقلْ بصورة عامّة: حبّذا لو سبق له أن طبّق ما يُدعى

العلوم الدقيقة، وبصورة خاصّة: حبّذا لو كان كُفْئاً في تسخير بعض المفاهيم التي هي جدّ أساسيّة في مجال الرياضيات، ويستعين نتيجة ذلك بالمصطلحيّة الرياضيّة المعاصِرة. ما سيجنِّبه - من جهة - اكتشاف (أمريكا) في كثيرٍ من المناسبات ولمراتٍ لا تُحصى؛ وما يحفظه - من جهة أخرى - مِن الاستعمال المفرِط لبعض المصطلحات الرياضيّة المنقولة إلى اللِّسانيات بطريقة فوضويّة ومن دون أيِّ همٍّ تدقيقيٍّ، إن لم نقل وهي تحمل مفاهيم متناقِضة» .[4]

ونضيف إلى ما جاء في هذا النصّ حرفاً بالقول: حبّذا لو تمكّن ذلك المؤلِّف اللِّساني مِن اكتساب كفاءة الاقتصاد في استعماله لبعض المصطلحات التي اعتاد تناولَها في مجال اللِّسانيات وهو غالِباً ما لا يحتاج إليها ضرورةً. لهذا فبقدر ما سنرى أنّ مدار ما يؤجِّج ذلك العتاب يرجع في الأساس إلى ظاهرة التكرار والاجترار، سنكون قد كشفنا أنّ تشومسكي غالِباً ما يتحامل على الأنحاء التقليديّة وكذا الأنحاء البنويّة لا لشيءٍ إلاّ لكونها تفتقِر إلى الدقّة في الصياغة مع إقراره - مِن جهة - بأهميّة تلك الأنحاء من حيث المحتوى؛ ووصايته - مِن جهةٍ أخرى - بالتحفّظ دون الانحناء أمامها بالتقديس. ما جعله يُبدي بذلك استعداداً للأخذ بكثيرٍ ممّا خلّفته تلك الأنحاء. لكنه يضع شرطاً يقول بضرورة إعادة النّظر في طريقة صياغتها للمفاهيم ويصدح بواجب معالجة أشكالها رياضيّاً ومنطِقيّاً كما يتسنّى لجميع فروع العلوم الإنسانيّة أن تُطبَّق عليها المعطيات الرياضيّة والتقنيات المعلوماتيّة: وهذا ليس بالأمر الغريب ولا النادر وهو ما يؤكِّد عليه عبد الرحمن الحاج صالح كما في المقتبَس الآتي: « إنّ اللّغة إذا نظرنا إليها باعتبارها ظاهرة مِن ظواهر هذه الدنيا فهي كسائر الظواهر الطبيعية قابلة للرصد والتحليل والتقنين والتعليل. فلا يُستغرَب أن يدخل

في تحليلها وتفسيرها التكميم والمعادلات الرياضية؛ إذ العلم الصحيح يُبنى كما هو معلوم على الاستقراء والاختبار من جهة واستخدام الوسائل العقلية من جهة أخرى »[5]. ومن هنا أخذت المصطلحيات الحاسوبيّة التي تعمل على حَوْسَبَة المعطيات اللِّسانيّة، تشكِّل تحدياً معرفياً بالنِّسبة للّغة منذ أن أخذ الإعلام الآلي ينضج في أربعينيات القرن العشرين.

وفي هذا الصدد يرى ميلكا افيتش (Milka Ivit) في كتابه Trends in Linguistics أنّ هذه النّظرية المرتبِطة بتلك المصطلحيات وبهذا الإعلام الآلي قد طوّرت الدّرس اللّغوي المعاصر بتعاضدها مع المناهج المعرفية الحديثة مثل اللسانيات البنويّة. وذلك بما أوضَحَته من أنّ اللّغة نظام يتشكّل من وحدات محددة تحديداً دقيقاً، ويرتبط بعضها ببعض بعلاقات متبادلة، وأن هذه الوحدات محدودة من حيث العدد، وليست كبيرة، ولكن توليفاتها تمتد إلى ما لا نهاية. واعتماداً على هذه المقولة نجح علماء الرياضيات في تطبيق منهجهم التحليلي على اللغة[6]. وكذلك تتأتّى الحاجة إلى التّكوين، ممّا أسماه الابستيمولوجيّون هَمّ توسيع الآفاق والزوايا (Élargissement des perspectives).

وهو همٌّ لا يُمكِن الاستِجابة له مِن غير الاستسلام لضرورة نقل المفاهيم وبالتالي النظر في المصطلحيّة التي تكون قد وُضِعت كأرضيّة في العلوم المنقول منها. وستظلّ اللّغة موضوعاً مشتركاً بين هذه العلوم كلّها كما يرى عبد الرحمان الحاج صالح قائلاً:

« هذا والذي جمع بين العلميين كالفيزيائي والإلكتروني وغير العلميين للدراسة النظرية والتطبيقية هو اهتمام بعض هؤلاء وأولئك بظاهرة اللسان البشري وشعورهم بعدم اكتفائهم بما تمدّهم لهم مادّتهم حول

هذه الظاهرة المعقدة العويصة (وإن كانت أقرب الظواهر إلى الإنسان) وبحاجتهم المسيسة إذن إلى التعاون مع غيرهم للخوض في مثل هذه الدراسة. ولم تكن اللسانيات الحديثة بغريبة في هذا التقارب والتعاون إذ أقبل عليها الكثير من المهندسين وغيرهم يسألون أصحابها عن بنية اللغة ومجاريها. وهكذا تكوّنت الفرق من الباحثين المختلِفي الاختصاصات يجمعهم اهتمام واحد هو الاهتمام بظاهرة اللسان البشري والبحث عن مجاريها وقوانينها وأسرارها»[7] .

ويبقى أنّ ذلك يحتاج إلى تعاطي الكِتابة طيلةَ مِشوار البحث والتّكوين لنشر الأفكار والمفاهيم المتحصَّل عليها مع امتزاج العلوم، وكذلك يقتضي الإعلان عن نتائج البحث المتوصَّل إليها أثناء الاعتكاف على دراسة عناصر جزيْئيّة متوقِّفة على علومٍ بمفردها. والحال إنّه، حتّى في هذه الحالة، تشكِّل المصطلحيّة في حدِّ ذاتها عقبة أمامَ كلّ كتابة منسجِمة[8] .

2.1. امتلاك حسٍّ بيداغوجي:

أمّا الوضع الحرِج الذي يجتازه المصطلح اللِّساني فقد قُيِّض له من يَعي قضاياه ويحسب له الحسابات الضروريّة وهم اللِّسانيون المنظِّرون الذين خصّصوا قِسطاً مِن عملهم ومِن راحتهم للتأمّل في مصطلحيّة علمِهم بالموازاة مع انشغالاتهم البحثيّة الصريحة. وذلك في المعالجات المصطلحيّة الضمنيّة وعلى الرغم من قلّة الاكتراث المشار إليها أعلاه. إذ يُشترَط في هذا السياق على كلِّ لسانيٍّ أن يملك أوّلاً ضرباً مِن المعرفة الحدسيّة بموضوعه وأخرى مكرَّسة أكاديمياً. ثمّ يشتغِل على دراسة موضوعه دراسةً اختباريّةً وعلميّة. وأخيراً عليه أن يتدبّر حالَه بطريقته الخاصّة.أوبما يُصطلَح عليه عادةً.لتوصيل المعرفة اللِّسانيّة بمصطلحيّة

دقيقة: فيقتضيه ذلك كلّه نوعاً من البيداغوجيّة والتعليميّة إلى جانب تحليل الواقِعة اللّغويّة ووصفها. لاحِظ مثلاً هذا الاكتراث عن طريق المعالجة المصطلحيّة الضمنيّة المسخَّرة في كنف السياق المعرِّف، والذي يوحي بأنّ الأمور بعيدة تمام البعد عن أن تكون تامّة ومحسومة:

« Par parole nous entendons désormais le système auditif des symboles linguistiques, l'enchaînement des sons articulés » [9].

فمثل هذه المقدّمات الحريصة على التّوضيح، وإن كان إدوارد سابير (Edward Sapir) يَصطلح عن طريقها مِن موقِع اختصاصه مع قرّائه المطّلعين ويطمح من خلالها إلى تكريس المفهوم الذي يقصده مِن مصطلح parole (الكلام)، تدلّ في آنٍ على قلقٍ يثيره الحسّ البيداغوجي والحذر دون سوء التفاهم والفهم وعلى وعيٍ مسبقٍ بأنّ المفاهيم غير دقيقة وغير محسومة مهما تُتَح لمصطلحاتها مِن سُبل التّداول إلى غاية اشتهارها. بل إنّ كثرة التعامل معها وفق مفاهيم غير محدَّدة ومبهمة أحياناً. نظراً لشهرتها تلك المزعومة. هو الدّافِع الأساس إلى مثل هذه الوقفات التوضيحية التي يُتحرى فيها الدقّة مخافةَ تسطيح الأمور وتمييعها ، وخشية الجري وراء مجرّد تكديس المعرِفة. وفي هذا الصدد تستقصي الباحِثة روسيتزا كيهانج (Rossitza Kyheng) . مِن جامِعة باريس [10]. الكيفيّة التي تمّت بها مَفْهَمَة مصطلح parole عند دي سوسير، وتستجلي المراحِل (شبه التّعليميّة) التي تدرّجت عليها تلك المَفْهَمَة. فتتذكر الحاجة البحثيّة والبيداغوجيّة التي ألحّت على هذا الأخير بأن يقِف حينئذٍ عند المصطلح، منذ المرحلة الأولى التي أخضعه فيها للتفريغ مِن المفاهيم الدّائرة حوله والتي كانت سائدة قبله، إلى المحطّة حيث يقدِّم المفهوم الذي يقصده هو الآخر وحيث

يضع علامة دالّة على تحوّلٍ في تصوّر الأشياء [11] . وذلك في إطار ما تبلور لديه مِن فِكرٍ ورؤىً وفي حدود زاوية الموضوع التي اختارها، وانطِلاقاً من الابستيمولوجية والنّظرة المَعرفيّة الموجوديّة اللّتيْن سلّطهما على عمله العلمي الوصفي التّصنيفي، والتّنظيري، والتّعليمي [12].

ومِن هنا نلفي كذلك لويس يلمسلف يقدِّم عمليّة التّعريف على وضع المصطلح. أي يفضِّل السّبق بتعريف المفهوم المراد تناوله وتقديمه - مع الاحتفاظ على المصطلح القديم - على (مجرّد) البحث عن مصطلحٍ جديدٍ كلّما جدّت المفاهيم وعلى وضع ما مِن شأنه أن يقدِّمه في زيٍّ قشيبٍ من باب التميّز أو الطرافة بل الموضة. لذا فهو، وإن كان من رواد اللّغة الواصِفة - وأوّل مَن استعمل هذا المصطلح الذي لا يملك الجميعُ مفاتيحَه، لا يولي للمصطلح - أي عمليّة التسمية الحَداثيّة - إلا أهميّة ثانويّة. مع العلم - أنّ المصطلح جزءٌ مِن تلك اللّغة الواصِفة. وذلك - كما يعمد إلى شرحه - يرجع إلى حتميّة إعادة التعريف كلّما استدعى الأمرُ ذلك[13] . ثمّ إنّه ليس بمجرّد ما تُضاف إلى المفهوم بعضُ الخصائص أو يُعاد تنظيمُه سيستدعي الأمرُ وضع مصطلحٍ جديدٍ مكانَه. لأنّه قد يكون السّبب في لجوء البعض إلى استبدال المصطلحات ببعضها البعض خاصّة عندما تتناقل المفاهيم عبر الترجمة، قد يكون السّبب جهل المترجِم بوجود ذلك المفهوم الذي كان يؤدِّيه مصطلحٌ من المفروض أن يُؤخذ بعين الاعتبار - على الأقلّ في الهامش - حيث يُشار إلى العلّة الحقيقيّة التي أدّت بالمترجم إلى العدول عنه إلى غيره وما هو وجه الضرورة الذي يكون قد اقتضى ذلك مهما يكن قصورُه في ثقافته الخاصّة.

كما أنّ صياغة الأفكار وفق الإشكاليات المطروحة والتعريفات المراد تناولها، كلّ ذلك يلعب دوراً حاسماً في تبيان الحقائق التي تمّت دراستُها

كما يفرض استعمالاً لمصطلحاتٍ بطريقة واعية وملتزِمة. فبالتالي متى يَعي المتلقّي أنّ ما يطّلع عليه من المعرِفة اللِّسانية ليس ملكاً مشاعاً له، كلّ مايقدِّمه الباحث بأسلوبه الخاصّ يندرج ضمن القسم الذي يمكن عدُّه (ملكًا لهذا الأخير) إذ يقدِّمه بنوعٍ مِن بيداغوجيّة خاصّة. وعلى الرّغم من كونه قد يتضمّن جزءًا من الرّصيد المشاع، فصياغة المعطيات جزءٌ هامٌّ من البحث، بل هو ما يقاس به تفاضل الباحثين، ويشهد على أصالة الباحِث ويُحكَم على قيمة إنتاجه العِلمي الفريد. غير أنّ ذلك يُسهم أحياناً في تكريس الاختلاف. فأن نعرف أنّ دروس اللِّسانيات لدي سوسير كتابٌ موضوعٌ بناءً على محاضرات هذا الأخير، مِن قبل ثلّة من تلامِذته الذين رتّبوا بمنهجيّتهم الخاصّة ما سجّلوه معطياتٍ ممّا حضروه من تلك المحاضرات، يغيِّر كثيراً من الأشياء مقارنةً بما لو كان الكاتِب المباشِر لذلك الكتاب هو دي سوسير نفسه وقياساً بالأهداف التي يكون هذا الأخير قد ابتغاها مِن نشرِه لدروسِه تلك، وذلك على الرغم من القداسة التي فرضتها نسخة تلاميذه على تلكم المحاضرات بل على أعماله اللِّسانيّة والفقهيّة والمقارِنة كافة [14].

وهذا قد فتح المجال لكلِّ مُريدٍ أن يُرفِق نسخته بحواشٍ كثيفة على سبيل التّوضيح والتّدقيق في المسائل الابستيمولوجيّة المتعلِّقة باللِّسانيات وباللّغة، والتي يكون دي سوسير قد أثارها خلال دروسه إن ظاهِراً أو تقديراً. وقد وقع الخلاف بالفعل إلى درجة أنّه ظهرت مؤخّراً نسخة تحمل عنوان (Écrits de linguistique générale) كادت أن تُغيِّر الوضع فتُقلِّب النسخ السابِقة رأساً على عقب[15] . وكان المحقِّقون قبل العثور على هذه النسخة يتراشقون بالتُّهم حول ضلوع كلّ خصمٍ في تحوير المفاهيم نتيجة سوء استعمال المصطلحات. يمكن استرجاع هنا

. على سبيل المثال . ما كان ردولف انجلر (Rudolf Engler) يرمي به زميله شليجل (Schlegel) في خصوص سوء استعمال هذا الأخير لمصطلحيْ (Scientifique) و(Historique) إلى درجة تنافي المصطلحيْن بعضهما بعضاً. وكلٌّ يسنِد إلى أستاذهما المشترك دي سوسير ما يزعم مِن مذهبٍ فيما يقول[16] . لكن مهما تبلغ الخلافات حدّ الخطورة، فإنّ ذلك ينمّ عن الحسّ البيداغوجي المرفِق لها والذي تولّد لدى بعض اللِّسانيِّين . على غرار هذين الباحِثيْن المحقِّقيْن . مع انطوائهما على وعيٍ مصطلحيٍّ مثير للانتباه. وقد برز على إثرِ هذا الحسّ عامِلٌ آخر لهذا الوعي هو كثرة الميل إلى تحديد المفاهيم الذي بلغ بدورِه حدّ الهوس عند بعضِهم كما نسترشِد به في المطلب الآتي.

3.1. هاجس تحديد المفاهيم:

لقد شخّص عبد السّلام المسدّي هذا الهاجس فأسماه رسم حقل المفاهيم. وهو ما يؤدّي إلى التكثير مِن إعادة التعريف كما يتنافى عنده مع الاستخدام الشّائع للألفاظ على غرار ما يشرحه هذا المقتبَس: «فالحاصل إذن أنّ ما ينشده البحث المعرفيّ من رسم حقل المفاهيم من خلال جدول الألفاظ كثيرًا ما يتعذّر عند الإبقاء على الاستخدام الشّائع»[17] . ويتكاثف هذا المشكل في حالة اللّغة العربيّة التي تعتمد المخطّط التقليدي . أي الترجمة واستحضار المفهوم من خلال اللّغة المصدر . ذلك أنّ لغة أهل العلم، وبخاصة اللِّسانيات، لغة تختصّ بمفردات يصعب على المترجم أحيانا الإتيان بمثلها في لغته، إذ تكمن الصعوبة في فهم مدلولات المصطلح الأجنبي من جهة وفي إمكانية التعامل مع الموروث اللغوي العربي من جهة أخرى. لذلك نلفيه يلجأ تارة إلى التعريب وأخرى إلى تفسير المصطلح أو كليهما معاً رغم أنّ للعربية قدرةً عالية على احتواء مشكلة

المصطلح الغربي بما يتناسب وصناعة المعجم اللّغوي العربي. والحال إنّه على الرغم مِن ذلك الهاجس فقد حاد كثيرٌ مِن رواد التحديد المفهومي عن القواعِد التي طالما تغنّت بها المصطلحيات الكلاسيكيّة.

لهذا نتساءل: هل يجهلون تلك القواعِد أم يجحدونها عن قصدٍ ومع علمهم بوجودها ؟ فما عدا ليلى المسعودي التي نذرت عملها المصطلحي لمراجعة المعجمات والأعمال اللِّسانيّة العربيّة وفق القواعد المصطلحيّة المتعارف عليها عالميّاً [18]، فالمجال يكاد يخلو من المحسوبين على النظريّة المصطلحيّة العامّة. وتظلّ مهمّة تحديد المفاهيم عامّة إذ لا تقتصِر على علمٍ دون آخر، بل ثمّة مِن المختصِّين في مناهج البحث العلمي وفلسفته مَن يذهب إلى اعتبار الإغفال عن تحديد المفاهيم مِن أخطاء التّوثيق في حدِّ ذاته، تلك الأخطاء التي لا يُتوقَّع معها التوصّل إلى النتائج المرجوّة؛ ولاسيما عندما يتعلّق الأمر بتلك المفاهيم التي يُعوَّل على الاصطلاح عليها بواسطة كمٍّ هائلٍ مِن المرادفات كما في علم النفس مثلاً حيث «يستعمل بعض البحاثة مصطلحات علميّة كالدّور، والموقف، والباعث، والحافز، والدّوافع، والقيّم دون تحديد مفاهيمها وفق أهداف البحث أو الدّراسة، والتي قد تتداخل حدودها عند بعض المدروسين (العيّنة) فتكون الإجاباتُ منحرِفة عن أهداف البحث ويبرز التّبايُن بين مفرداتها، وذلك لأسباب علميّة وثقافيّة ناتجة عن عدم تحديد المفاهيم من قبل الباحث وغموضها لدى بعض المبحوثين »[19].

2. اتجاهات الوعي المصطلحي:

حينما نعتبر العوامل السابِقة سيُصبِح مِن الطّبيعي أن نلفي لدى بعض الباحثين في مجال اللّسانيات . المنظِّرين منهم والمطبِّقين سواء بسواء .

إحساسًا بمُشكِلات المصطلح اللِّساني. لكن ثمّةَ مَن أعرَض مِنهم عن دراستِها وحلحلتها داخلَ المتون اللِّسانيّة وخارجها تحت شِعار (لا مُشاحة في الاصطلاح). وهناك مَن عرض شيئًا من تلك المشكلات المصطلحيّة داخلياً بهدف التّوثيق والتّدقيق ورفع اللّبس مِن غير الولوج فيها صراحةً مِن البوابة المصطلحيّة الخاصّة. وآخرون تفطّنوا فعلاً إلى ضرورة البحث أوّلاً عن خلفيّة مَعرفيّة صلبة لتأطير العمل المصطلحي اللِّساني تأطيراً علمياً صريحاً. ويهمّ **التطبيقَ المصطلحي** ـ على مَدى ما ينشغِل به المرءُ ـ النّظرُ في هذه الاتّجاهات الثّلاثة جمعاء لغايةٍ منهجيّة هامّة في ذاتها ومهمّة بالنسبة للدّرس اللِّساني ومثرية على مستوى المصطلحيات التي نكرِّر دائماً أنّها لا مَحالةَ ملتفِتة إلى التطبيق المصطلحي.

1.2 لا مُشاحة في الاصطلاح:

نلمس عند مَن يقول باللاّمُشاحة في الاصطلاح استشعاراً لخطورة ضبط المصطلح والمفهوم معاً: وهو ما نستشفّه مِن خلال الميل إلى تعريف المصطلح وإعادة تعريفه ولو نسبياً. لكن وعلى الرّغم مِن ذلك أو بسبب مغالاة غيرهم في تبنّي مبدأ التّعليل، فإنّهم عفوا مشاركتهم في الأمور الثانويّة ـ إن لم نقل الأمور التافِهة على حدّ تعبير بعضهم ـ في سبيل إرجاع التطبيق العملي هيبته. ذلك أنّ اللّغةَ عندهم ـ وأصلاً ـ مزوَّدةٌ داخِليّاً بما مِن طبيعتِه أن يؤدّي إلى أَمن اللّبس ذاتياً ما دام مَقصدُها مُوجَّهاً نَحو الإفادة وباعتبارها أداة للتخاطب والتفاهم، وهذه الوظيفة حقّاً لم يغفل عنها القدماء [20] . ثمّ إنّ هذه الطائفة، على الرّغم مِن الطّابِع السلبيّ البادي على رأيها، أسهمت كثيراً في نقل الدّرس اللِّساني الغربي إلى العالَم العربي وفي تقدّم الأوّل على إثر تطبيقات روادها الذين لا يُبالون حقّاً وتحقيقاً بالعراقيل التّسمويّة الجذريّة والعَرضيّة. مرّ أنّهم يركّزون في

ذلك على مبدأ اللاَّمُشاحة في المصطلح؛ يُفسَّرهذا المبدأ عندَهم تفسيراتٍ جمّة على غرار اعتِبار « أنّ دلالة الألفاظ فيها [النصوص المراد ترجمتُها] مَحدودةٌ مَضبوطةٌ، وليست محلَّ جدَلٍ أو نزاعٍ في غالِب الأحيان. فأهمّ ما يُعنَى بِه صاحِبُ العِلم هو الفِكرة والنَّظرة المَوضوعيّة، دون تأثُّر بِشعورٍ فرديٍّ أو بِعاطِفة شخصيّة» [21].

فالمُلاحَظ مِن خلال هذا المقتبَس أنّ التعارضَ حاصِلٌ بين المفاهيم العِلميّة والآراء الشخصيّة، ما يؤول إلى اعتبار مَصدر الانشِغال بالقضايا المُصطلَحيّة اللازِمة، شبهَ معادِلٍ للانزياحات الذاتيّة المتطفِّلة؛ فالأَوْلَى بالتّالي أن يستغني عنها كلُّ ذي اهتمامٍ بالفِكرة والنَّظرة المَوضوعيّة: ما يجعل العمل المصطلحي عملاً ثانوياً وفُضلة بالنّظر إلى قيمة تلك الفِكرة. ويرى إبراهيم مدكور في كلمةٍ له أنّ قيمة لغة العلم في أن يلتقي عندها العلماء، وهي ولا شك اصطلاح وقد قيل قديما (لا مشاحة في الاصطلاح). من هنا يحكم بأنّه مِن العيب أن يلتقي العرب عند اللَّفظ الأجنبي ثم يختلفون في مقابله العربي. كما يذهب إلى أنّ استقرار الاستعمال وشيوعه وذيوعه يمنح المصطلح العلمي قوّة تحقِّق فيه أسباب البقاء والحياة، وأنّ المعجمات العلمية وسيلة ناجِعة مِن وسائل البحث والدرس وعليها بذلك أن تأخذ باللَّفظ الشائِع والاستعمال السائِد، وعلى هيئاتنا العلمية أن تعدّ معجماتٍ متخصّصة يقرّها المشتغلون بالعلم في كل مادّة، وتلك رسالة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمجامع اللغوية والعلمية، واتحاد المجامع. وبذا نحقق وحدة المصطلح العلمي في العالم العربي كما حققها أسلافنا في النهضة الإسلامية .[22]

إنّ مذهب اللاَّمُشاحة في الاصطلاح قديمٌ إذ لا نزال نذكر عبارة الكسائي حين سُئل في مجلس يونس عن قولهم: لأضربن أيُّهم يقوم، لمَ

لا يقال: لأضربن أيَّهم ؟ فقال " أيُّ " هكذا خُلقت . ولسنا نعرف تعبيرًا أدلّ على الوصف المحض من تعبيره " أيُّ " هكذا خُلقت[23]. وقد استمرّ هذا الاتّجاه حتى لنجده في القرن الرّابع عند ابن فارس الذي يصف أحكام العربيّة وفقًا للاستعمال ليس غير بتعبيره المعروف (ومن سنن العرب كذا وكذا)[24]. هكذا عثَّر بعضُ الباحِثين على أثرٍ بالغ الوضوح لفكرة (اللأَمشاحة في الاصطلاح) وعلّلوا بها قلّة اكتراث بعض اللِّسانيين بضبط مصطلحيّتهم اللِّسانيّة ضبطاً دقيقاً بل ذهبوا إلى أنّ هذا لا ضيرَ فيه. وذلك عندما قلّبوا صفحات الكتاب لسيبويه ولم يجدوا فيه مثلاً أيّ استعمالٍ لمصطلح الجملة على أهميّته، وإن كان مفهومُ (الجملة) لم يُغيَّب فيه أبداً، إذ غالِباً ما يأتي تحت تسمياتٍ مختلِفة [25]مثل الكلام وغيره. هذا، مع العِلم أنّ مصطلح الكلام حين يردّده سيبويه بدوره لا يقوم مقامَ الجملة في كلِّ الأحوال. فهو يُحمِّله مفاهيمَ أخرى كثيرة غير مفهوم (الجملة)، كـ(اللّغة) و(النثر) و(الخِطاب). وإذا أراد تدقيق مفهوم الجملة استعمل الكلام المستغنى، والاستغناء، وكنت مستغنياً، ويستغني الكلام وغير ذلك [26] ؛ فيقول مثلاً: « ألا ترى لو قلت: (فيها عبد الله) حسن السكوت وكان كلاماً مستقيماً كما حسن واستغنى في قولك (هذا عبد الله) » [27].

كما يسلم التّذكير ههنا بأنّ أمثِلة هذه الظاهرة قليلةٌ جدّاً قياساً بنسبة المصطلحات التي كان لسيبويه فضلُ استِخدامها ثم كُتِب لها الاستِقرارُ في المصطلحيّة النّحويّة ولم يتنازل عنها النحاة مهما يظهر على بعضِها من اضطِرابٍ في الاستِعمال داخل الكتاب عينه. وقد شكَّل هذا الموضوعُ أحدَ المحاوِر التي تتناولها حالياً **المصطلحيات النّقديّة** (قلّة اكتراث الأخصّائيّين بضبط مصطلحيّتهم: أسبابها وأبعادها ونتائجها). كما نلاحِظ، على سبيل المثال، المقتبَس الآتي وصاحِبه يتعرّض لمصطلح (اللّغو) فنجده يتحدّث عن (مصطلحات منهجيّة) يكون سيبويه قد استعملها قصداً:

« يمكِننا أن نقول بدْءاً إنّ (اللّغو) عِند سيبويه هو: ما لا يعقد عليه مِن اللّفظ في الإعراب. وهو بهذا لا يعني بطلان مادة اللّفظ، ولا يعني بطلان إفادة اللّفظ، كما لا يعني بطلان الإعراب، فسيبويه يستخدم لهذا الأخير مصطلح اللّحن، وهو لا يعني أيضًا التداخل والتشابك، فهو يستعمل لهذا مصطلحات منهجيّة أخرى كاللّبس والالتباس حين يكون في هذا نوعٌ من البلاغة أو كلمة (ملغز) ويستعملها مرّة واحدة وبمعنى سلبي صريح. فاللّغو عند سيبويه مصطلحٌ منهجيٌّ في مجال البلاغة النحويّة أو النظم، شأنه شأن الإسقاط مثلاً، فاللّغو هو وجود اللّفظ وانعدام عمله أمّا الإسقاط فهو حذف اللّفظ وبقاء فائدته. واللّغو بحكم كونه ظاهرة إعرابيّة له بعدان: ـ بُعد تركيبي ونقصد بالتركيب قوانين تكوين الجملة الصحيحة من عناصرها. ـ وبعد نظمي ونقصد به ـ في ضوء تحليلات الجرجاني ـ إبلاغ العبارة للمعنى أوّلاً وحسن التعبير عن هذا المعنى ثانيًا » . (28)

ونلاحِظ ـ مِن جهةٍ أخرى ـ التجاء بعض اللِّسانيين حديثاً إلى اعتناق فكرة اللاّمُشاحة في الاصطلاح اعتناقاً نسبيّاً، أي ليس عن قناعة وعن تمسّكٍ بمذهبها بقدر ما يمثِّل ذلك سلوكاً ظرفيّاً كثيراً ما تُمليه الحاجة الملحّة على تجاوز مناقشة قضايا التسميات إلى الاشتغال بقضايا التعريف وإبراز المفهوم كما يشهد المقتبَس الآتي:

« تعريف علم الأصوات: دعي علمنا بعلم الأصوات، خلافاً لعلم الصوت المقابل لـ Acoustique. إنّ هذا الاسم هو ترجمة حرفيّة عن اللغات الأوروبية. وهو يختلف عن مصطلح المشترك أو سر صناعة الإعراب اللذين خصصهما بالتوالي الزمخشري وابن جني لهذا العلم. إلاّ أنّه معروف في العالم العربي الذي تستعمل فيه ألفاظٌ أخرى إذ إنّ بعضهم يطلق عليه الأصوات اللغوية أو علم الفونيتيك. ومهما كانت

قيمة تلك التسميات، يهمّنا كيف عرّفه المجمع. فلقد جاء في مجموعات المصطلحات: (علم الأصوات: علم يبحث في الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وصفاتها وكيفية صدورها) » . (29)

فجميع مَن قرأ للكاتب الأكاديمي محمد رشاد الحمزاوي يعرف أنّ تفويت هذا الأخير لمناقشة تلك التسميات العديدة باسم اللاّمُشاحة في الاصطلاح . كما تدلّ عليه العبارة المسطَّرتحتها . إنّما حصل عن قصد منه لتيقّنه مِن أنّ ذلك لا يناسِب المقام الذي تَواجد فيه وهو مقام تعريف (علم الأصوات حسب المساهمة التي وفّرها المجمع في القضيّة) (30) . كما يقول الباحث ذاته. علماً أنّ أغلب ما وضَع من المؤلَّفات والدراسات والمعاجم يدور حول المصطلح تسميةً ومفهوماً. وكذلك تجتاز فكرة اللاّمُشاحة في الاصطلاح الدّرس اللِّساني الغربي. فهذا مارسيل كوهن (Marcel Cohen) يفضح أكبر مغالطة كرّستها المصطلحات المستعمَلة لتعيين الأسر اللّغويّة ولكنه بعد لفٍّ ودوران ختم نقدَه المطوَّل بالقول «إن هذه مسألة اصطلاح [ويستعمل صيغة Noms de convention] . فلا مشاحة في الاصطلاح » (31) . تماماً كما فعل محمد رشاد الحمزاوي في نصِّه السابق. وقد حالفه أنطوان مايي (Antoine Meillet) في هذه الأطروحة، على اهتمامه المفرِط بالقضايا التاريخيّة التي تؤول إلى التصنيف، فيرى أنّ تصنيف اللّغات تاريخياً إلى كلياتٍ ومقولاتٍ أمر لا ينبئ كثيراً . إن لم نقل بشيء . عن حال اللّغات العصريّة (32).

2.2 حلحلة المشكلات المصطلحيّة داخلياً:

ليس مِن الضروري أن يكون لهذا الاتّجاه ناطِقٌ رسميٌّ إذ لا يستنِد أصحابُه إلى خلفيّة صريحة من حيث يستمدّ الزّاد المَعرِفيّ المُنتَظَر مباشرةً،

خلفية مِن شأنها أن تشيد بفضل التأمّل في شؤون المصطلح اللِّساني وضرورته. ولئن كان تعلُّقُ روّاد الحلحلة الدّاخليّة بالقضايا المصطلحيّة تعلُّقاً نسبيّاً، دون تحديد الإطار المَعرفي المَنهجي المَعمول به مصطلحيّاً، فهي ذات جدوى فيما يتعلّق بالمصطلحيات النَّقديّة كما رأينا في مقالٍ آخر[33] . وكذلك يستمدّ هذا الاتّجاه عناصر القوّة مِن قدرة اللّغة على التعامل مع التجريدات والتخييلات . كما يلحّ على ذلك رومان ياكوبسون في سياق حديثه عمّا يفصل العلامات اللّفظيّة عن جميع أنواع الرسائل الحيوانيّة[34] . والنّموذج المعروف لهذا الاتّجاه تلكم المعالجة المصطلحيّة التي عمد إليها دي سوسير في غضون تناوله لمصطلح الدّليل اللّغوي تسميّةً أوّلاً ثمّ مفهوماً، وفي عزِّ المعاودة التي برمجها لدرسه، كما يشهد النصّ الأتي: « ويَزول الالتِباسُ إن نحن أطلقنا على هذه المَفاهيم الثّلاثة المَذكورة هنا [signifié signifiant/ signe/] أسماءَ يدعو بعضُها بعضًا مع تقابُلها. فنقترِح الاحتِفاظَ بِكلِمة دليل لِلدّلالة على المَجموع وتعويض **المُتصوَّر الذّهني** بـ signifié أي مَدلول و**الصّورة الأكوستيكيّة** بـ signifiant أي دال ولِلمُصطلحيْن الأخيريْن فضلُ إبراز التّقابُل الّذي يَفصِل بينهما أو بينهما وبين المَجموع الّذي ينتميان إليه »[35]. ويُواصِل مُنبِّهًا إلى مُقتضيات اختيّاره لِتسمية (signe): « أمّا signe (أي دليل) فهو مُصطلحٌ إن نحن رضينا بِه فلأنّنا لم نجِد لَه بديلاً نُعوِّضه بِه فيما هو مُستعمَلٌ مِن الكلام» [36]. ويَجوز تطبيق حرفيًّا مُسوِّغات دي سوسير السّابِقة على اللّغة العربيّة في وضعها لتسميّة (دليل)، بل هي تمامًا ما أشار إليها م. الحناش رغم ما سجّلناه عليه أعلاه مِن الخلط في استِعمال تسميّتيْن مُختلِفتيْن للمفهوم نفسه: « وهي في رأينا ترجمة مُوفَّقة أكثر مِن هذه [رمز] الّتي نعمل بِها في هذا الفصل لأنّها تنسجِم مع عناصِر المُصطلح: الدّال والمَدلول »[37] .

ونرى أنّ مثل هذه النّماذج قد فتحت الباب على مصراعيه أمام كثيرٍ مِن اللِّسانيّين الذين حذوا حذوها. ذلك أنّ دي سوسير في حدِّ ذاته يراجِع مصطلحاتٍ كان يرى أنّها على الرغم مِن إمكانية الاحتفاظ بها عند الضّرورة كمصطلح دليل (signe)، فهي لم تعد تفي بالغرض إلاّ في حدودٍ معيّنة، ولأسباب ترتبِط بالخطابيّة والنصيّة كـ(استدعاء بعضها البعض) كما رأينا أعلاه في المقتبَس. وقدّم دي سوسير المفاهيم على شكل ثنائياتٍ مِن شأنها أن تضفي على ذلك السديم الذي كان سائداً قبلَه وضوحًا رياضيًا مثلما شاء تشومسكي أن يتمنّى ذلك على الباحثين بالنسبة لمصطلحات النحو التوليدي. غير أنّ المعضِلة التي تترتّب عليها المحاولات الرّامية إلى حلحلة المشكلات المصطلحيّة داخلياً هي الحشو- والتضخّم المصطلحي. لأنّ زعم القيام بالحلحلة في المتون اللِّسانيّة يتطلّب ـ على الأقلّ ـ مراعاة الخطاطة الآتية: التّسمية -المفهوم -التّعريف - المعرِّفات - القيود التّعريفيّة. وإذا ما تصفّح المرء هذه الخطاطة سيجدها تقوم على عناصِر من شأنها أن تحمل أيّاً كان على الوقوع في الحشو. إذ قد لا نجد فيها سوى خانة **المفهوم** التي يراد تشغيلها. أمّا باقي الخانات ـ وعددها أربع ـ فهي تُعرِّض كلّها من يقصد تلك الحلحلة لخطر الوقوع في الحشو والتضخّم المصطلحي على الرغم من أهميّتها داخل الخطاب. ثمّ إنّ مَن يؤثِر الإيفاء بمقتضيات هذه الخطاطة فاعرف أنّه لا يستوفي مبدأ الاقتصاد المطلوب في الكتابة اللِّسانيّة باعتبارها كلاماً على الكلام[38] .

ذلك أنّ أكثر المنظِّرين للمصطلحات اللِّسانيّة يتّفقون على سيادة مبدأ الاقتصاد إلى جانب الشفافية والملاءمة والاتّساق بين المصطلحات في كلِّ كتابة لسانيّة جديرة بهذا اللّقب[39] . فإذا كان الوعي المصطلحي يقتضي تحقيق المبدأ الأخير ـ أي الاتّساق بين المصطلحات ـ وذلك عن

طريق التأمّل الذاتي في الكتابة اللِّسانيّة وبوساطة المعالجات المصطلحيّة كما سيأتي أدناه، فإنّه يتهدّد هذه الكتابة عينها إذا بلغ حدّ الإخلال بمبدأ الاقتِصاد في استعمال مصطلحات المصطلحات: ما يؤول منطقيّاً إلى استِحسان مذهب اللاّمشاحة في الاصطِلاح على حساب حركة الحلحلة المهنية بالمشكِلات المصطلحيّة الطّارئة منها والملازِمة.

3.2 تأطير العمل المصطلحي اللِّساني نظرياً:

وفي خصوص الطائفة التي تعمد إلى تأطير العمل المصطلحي اللِّساني نظرياً، فهي تحشد معظم المؤلِّفين للمعجمات اللِّسانيّة. لقد اهتممنا بقراءة مقدِّماتهم فوجدناها تسعى إلى مدّ العمل المصطلحي اللِّساني برصيدٍ نظريٍّ يكون أصحابُها قد جنوه من فرط تعاملهم مع المصطلحات اللِّسانيّة وهي موظَّفة في المدوّنات التي يكونون قد أعملوا عليها الاستقراء. لهذا لا ينفكّ هؤلاء يدعون إلى تخصيص دراساتٍ مستقلّة تُعنى بتلك المشكِلات المصطلحيّة الخطيرة وفتح بوابة المصطلحيات على مصراعيها. واللاّفِت للانتِباه أنّ الطّائفة الثّالِثة التي لا تتلاهى عن بسط يد المساعدة نحو التجارب المُفعَّلَة الخاصّة بالمصطلح في شتى المجالات، هي المعوَّل عليها في سبيل استِنباط الرَّصيد المَعرِفي المَطلوب فيما يخصّ العمَل المُصطلحي المَنشود. بل ظهر مصطلح الوعي المصطلحي بل مهمّة (استنشاء) الوعي المصطلحي في أحضان هذه الطّائفة كما يدلّ المقتبَس الآتي. أحد نصوص عبد السلام المسدي المتعلِّقة بالخطاب النَّقدي المُمارَس هذه المرّة على الأدب:

« لعلّ أوّل فريضة توجِب نفسَها على المهمومين بالأدب وعلى المُهوَّسين بخطاب النقد هي العمل على أن يتوفّر (الوعي المصطلحي) ، هي الكدّ

في سبيل أن يوجد هذا الوعي، وأن يحصل، وأن يكون. هي الكدّ في أن يبعثه هؤلاء المهمومون إن كانت بذوره خامِلة نائمة، وفي أن يُنشِئوه إن كان لزاماً أن يزرعوا بذرة ومشاتلة. هي مهمّة (استنشاء) الوعي المصطلحي ثمّ الارتقاء به إلى الإدراك المعرفي في غير ملاطفة لحقيقة اللّغة بالمجاز، وفي غير إذعانٍ لما تواتر وشاع ثم اطَّرد من انزلاقاتٍ ذهنيّة تحرِّف العلمَ عن مسالِكه، ومن متلابسات تتيح لمن خاف صرامة الحكم أن يراوِغ بين ظنٍّ بالتقدير ويقينٍ بالاعتبار. مَن المؤهَّل في ذاته بالحديث عن المصطلح ؟ ومن الأولى في نظر العلم الخالص بمعالجة قضاياه التأسيسيّة ؟ »40') .

فطبيعة هذه الأسئلة التي لا يتردّد المسدي في أن يسألها في كلِّ مناسبة، هي التي دفعتنا إلى عدِّه مِن أهل الطّائفة الثالِثة. ثمّ نلاحِظ كيف ربط ذلك الوعي بالمعالجات المصطلحيّة التي لا تأنف العمَلَ داخل اللّغة وعن اللّغة مهما يكن المجال: لسانيات أو أدب أو غيرهما. علماً أنّ المَسدي هو مِن بين المتحمِّسين لـ النَّقد الألسني المُمارَس على الأدب كما يسمِّيه .

خاتمة

إذا كانت الطّائفة الأولى مَعذورةً في رأيِها الصّريح المتعلِّق بتخوّفها على نفاد الوقت والمجهود بحثاً في المسائل المصطلحيّة على حساب المسائل اللِّسانيّة، والطّائفة الثّانية مَفهومةً في قَلَقها المنبعِث مِن خطر ضياع المفاهيم اللِّسانية لعدم وضوح الجوانب التَّسمَويّة الرّافِدة؛ فقد ثبَت عندنا أنّ الطائفة الأخيرة لا تصدُر أحكامَها فيما يتعلّق بالمصطلح عامّة وبالمصطلح اللِّساني خصوصاً، عملاً بالحدَس الذي يرتفِق به درسُها اللِّساني فحسب بل عن وعيٍ كامِلٍ بالقضايا المصطلحيّة الحسّاسة المُترتّبة عن الإشكالية المزدوجة المثارة أعلاه: لذا غلب على روّادها التأمّل

الذّاتي في كتاباتهم اللِّسانيّة وتخصيص معالجاتٍ جوهريّة أوثانويّة تنهض بالهمّ المصطلحي.

هوامِش ومراجِع:

1 - يُنظَر: يوسف مقران، تقاطعات المصطلحية ونظرية المعرفة (في سبيل ممارسة النقد في مجال اللّسانيات)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.13، الجزائر، جوان 2011.

2- M.-C. L'Homme, Formation et recherche dans le domaine du traitement automatique des langues en contexte universitaire, Revue Les Cahiers du Rifal, n° 24, Rifal, Décembre 2004, (p.56-60).

3- R. Lavendhomme, Terminologie mathématique, in Des termes et des choses : questions de terminologie, Centre de Terminologie de Bruxelles, Ed. La Maison du Dictionnaire, Paris, 2000, (p.165-174), p.165.

4- Y. Gentilhomme, Interférences de vocabulaire entre deux sciences, linguistique et mathématique, Revue Langue française, vol.17, (p.44-58), p.44-45.

بل ثمّة تطبيقات من هذا النّوع؛ يُنظَر مثال ذلك:

Didier Baurigault, Lexter, un logiciel d'extraction de terminologie : application à l'acquisition des connaissances à partir de textes, Thèse de Doctorat, Mathématiques et informatique appliquées aux sciences de l'homme, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1994.

5 - عبد الرحمان الحاج صالح، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل، ضمن بحوثٌ ودِراساتٌ في اللّسانيات العَربيّة، ج.1، موفم للنّشر، الجزائر، 2007، (ص265 ـ 289)، ص267.

6 - ميلكا أفيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، القاهرة: 1996، المشروع القومي للترجمة، ص432.

7 - عبد الرحمان الحاج صالح، تكنولوجيا اللغة والتراث اللغوي الأصيل، ص269.

8 - في خصوص العقبات المصطلحيّة التي تحول دون وضوح الكِتابة العلميّة، يُنظَر- Jean Peytard, Écrire sous contrainte(s) terminologique(s) - et contre, Langue française, vol.47 n°01 (La terminologie grammaticale), Ed. Larousse, Paris, 1980, (p.100-108).

9- E. Sapir, Le langage, p.27.

10 - سبق أن خصّصنا لهذه الظاهرة وقفة ضمن الوضعيّة المشخَّصة في السّاحة العربيّة؛ يُنظَر: يوسف مقران، واقِع حال البحث المصطلحي في ضوء اللسانيات . المجال العربي أنموذجاً، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.14، الجزائر، ديسمبر 2011.

11- R. Kyheng, Comment a été conceptualisé le terme de “parole” ? Édition génétique du feuillet 176 des manuscrits saussuriens, Texto [en ligne], janvier 2008, vol. XIII, n°1. Disponible sur:<http://www.revuetexto.net/Saussure/Sur_Saussure/Kyheng/Kyheng_f176.pdf>. (Consultée le 10 mars 2008).

12 - Simon Bouquet, Ontologie et épistémologie de la linguistique dans les textes originaux de Ferdinand de Saussure (Communication au Colloque international ICHoLS (Potsdam 2008)), Texto 2008 [En ligne], URL: http://www.revue-texto.net/index.php? (Consultée le 10 mars 2008).

* تُفرَض التسميات أحياناً مِن باب إبداء الوجه الحديث والمستحدَث (الحداثي) للشيء أو المفهوم أو الظاهِرة المراد دراستها؛ يُنظَر: محمد سبيلا، الحداثة وما بعد الحداثة، ط.2، الدار البيضاء: 2007، دار توبقال للنشر.

13 - L. Hjelmslev, Prolégomènes à une théorie du langage, Trad. du Danois par Una Canger avec la collaboration d'Annick Wewer, Ed. Minuit, Paris, 1971, p.19.

14 - S. Joseph, A propos de la philosophie du langage, Revue Langages, n°21, (p.03-34), p.07-09.

15 - F. de Saussure, Écrits de linguistique générale, Ed. Gallimard (édités par Simon Bouquet et Rudolf Engler), Paris, 2002.

16 - R. Engler, Sous l'égide de l'histoire : les métamorphoses d'un terme et ses enjeux théoriques dans la constitution d'une science linguistique au XIX siècle, Langue française, vol.48 n°01, (p.100-112).

17 - عبد السّلام المسدّي، اللّسانيّات وأسسه+ا المعرفيّة، تونس: 1986، الدّار التّونسيّة للنّشر، ص85.

18 - ليلى المسعودي، عن بعض الأسس المنهجية في إعداد المعاجم المتخصِّصة، اللِّسان العربي، ع.41، 1996، (ص92.96).

19 - عقيل حسين عقيل، فلسفة مناهج البحث العلمي، (د. م): 1999، مكتبة مدبولي، ص218.219.

20 - أبو البركات ابن الأنباري، أسرار العربيّة، تحقيق محمد بهجة البيطار، دمشق: 1957، مطبعة الترقي، ص49.59.

21 - إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، القاهِرة: 1972، مكتبة الأنجلو المصريّة، ص173.

22 - إبراهيم مدكور، لغة العِلم، مجلة اللِّسان العربي، ع.27، 1986، ص17.

23 - ابن جني، الخصائص، ج.2، تحقيق محمد علي النجار، القاهرة: 1952، دار الكتب المصريّة، ص292.

24 - ابن فارس، الصاحبي في فقه اللّغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق مصطفى الشويمى، بيروت: 1963، مؤسسة بدران، ص205.

25 - محمد أحمد نحلة، مَدخل إلى دراسة الجملة العربيّة، بيروت: 1988، دار النهضة العربيّة، ص17 . 19.

26 - سيبويه عمرو بن عثمان، الكِتاب، تحقيق عبد السلام هارون، ج.1، القاهِرة: 1977، الهيئة المِصريّة العامّة للكِتاب، ص149.

27 - المرجع نفسه، ص261.

28 - أسامة خليل، وشائج الرحمن بين لغة عدنان ولوغوس يونان، مجلة دراسات شَرقيّة، ع.03 دار الألفباء، باريس، 1988، ص17.

29 - محمد رشاد الحمزاوي، أعمال مجمع اللّغة العربيّة بالقاهِرة: مناهج ترقية اللّغة تَنظيراً ومُصطلحاً ومُعجماً، بيروت: 1988، دار الغرب الإسلامي، ص233. 234. نقل مصطلح الأصوات اللغوية عن: إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، وقال "وهو مؤلَّف مخصَّص لعلم الأصوات العربيّة". ومصطلح علم الفونيتيك عن: أنيس فريحة، نحو عربية ميسرة، ص66. كما أحال، بالنسبة لتوثيق مصطلح Acoustique، إلى مجموعة المصطلحات 71/6 . 75. وبالنسبة لتوثيق المعلومة الخاصّة بمصطلح المشترك . إلى Cantineau, Cours de phonétique arabe, Paris, 1960, p.132.

30 - محمد رشاد الحمزاوي، المرجع نفسه، ص233.

31 - M. Cohen, Les résultats acquis de la grammaire comparée chamito-sémitique, in Conférences de l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris (Année 1933), Ed. Boinvin, Paris, 1934, p.17-18.

32- A. Meillet, Structure générale des langues modernes de l'Europe, in Conférences de l'Institut de Linguistique de l'Université de Paris, (Année 1935), (p.05-24), p.05.

33 - يُنظَر: يوسف مقران، تقاطعات المصطلحية ونظرية المعرفة (في سبيل ممارسة النقد في مجال اللّسانيات)، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.13..

34 - رومان ياكوبسن، الاتجاهات الأساسية في علم اللغة، ترجمة علي حاكم صالح وحسن ناظم، بيروت: 2002، المركز الثقافي العربي، ص83.

35 - فردينان دي سوسير، دروس في الألسنيَّة العامَّة، تَرجمة مُحمد الشاوش ومُحمد عجينة، ص111.

36 - المرجِع نفسه، ص111.

37 - محمّد الحناش، البنيويّة في اللِّسانيّات، ص200.

* غير أنّ الحشو المَعني هنا يختلف عن ذلك الذي عاينّاه فيما يخصّ تشخيص الوضعيّة في السّاحة العربيّة والذي تنتج عنه ظاهرة التسطيح والتمييع. يُنظَر: يوسف مقران، واقِع حال البحث المصطلحي في ضوء اللسانيات. المجال العربي أنموذجاً، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع.14...

38 - عبد السّلام المسدّي، التّفكيرُ اللِّسانيُّ في الحضارة العربيّة، ط.2، تونس: 1986، الدّار العربيّة لِلكِتاب، ص09 وص337 . 338.

39 - لمزيد من المعلومات يُنظَر:

Franck Neveu, Les problèmes traductionnels des dictionnaires terminologiques en sciences humaines : le cas des dictionnaires de linguistique, in Réflexions autour de dictionnaires bilingues et multilingues, Deuxième séance du séminaire 18 décembre 2008, La Maison de la Recherche en Sciences Humaines de l'Université de Caen.

40 - عبد السلام المسدي، الأدب وخطاب النقد، بيروت: 2004، دار الكتاب الجديد المتحدة، ص77.

41 - عبد السلام المسدي، المصطلح النَّقدي، تونس: 1994، مُؤسَّسة عبد الكريم بن عبد الله.

الاقتراض اللغوي عند الجاحظ بين دلالة التأصيل والإهمال

أ / محمود فتوح (ج .تلمسان)

مقدمة:

إن اللغة مقياس كل تقدم ومصدر كل توجه، وترجمان كل مجتمع، وهي تتأثر في كل عصر لنتاج المجتمع الذي تولد فيه، فليس غريبا أن تتداخل لهجاتها، وتصطبغ بمصطلحات أجنبية دخيلة، وقد تبقى فيها مفرداتُها الأصيلة وتندثر أخرى بفعل التطور والنمو الذي تخضع له الحياة العصرية ومتطلباتها.

وتعدّ اللغة العربية لغة ذات نظام منسجم متماسك يشد بعضه بعضا، بحيث تجري فيها الألفاظ على نسق خاص في مادتها وتركيبها. وإن دخول الكلمة الغريبة إلى اللغة العربية شبيه بدخول الغريب في العرب والتحاقه بإحدى قبائلهم. فالكل يعلم أنه أجنبي ولكن سنة التأثر والتأثير لا يمكن إبعاده، وبالتالي لا نجد ثمة لغة تخلو من ألفاظ دخيلة عليها أجنبية عنها،بل «إن بعض اللغات تحتوي على كلمات غريبة تنوف على ما فيها من مفردات أصيلة أثيلة، كاللغة الانجليزية التي فتحت الباب على مصراعيه للاقتراض من اللغة اللاتينية وما تفرع عنها من لغات حتى قيل ان ما بها من ألفاظ أجنبية بات يربو على نصف اللغة»(1).

وعليه كانت مسألة تداخل الألسن البشرية وموضوع التأثير والتأثر مواضيع تدارسها العلماء في كلّ اللغات قديما وحديثا، لأن هذا التبادل المعرفي بين اللغات والشعوب قانون اجتماعي سار في المجتمعات القديمة والحديثة على حد سواء، واقتراض اللغات بعضها من بعض ظاهرة إنسانية معروفة. فاللغة كائن حي تؤثر وتتأثر وتتطور وتتغير، فترمز بذلك إلى سنة التلاقح الحضاري بين الأمم، وفي حالة انعدام الأخذ والعطاء بين اللغات الإنسانية اعتبرت اللغة عندئذ من اللغات الميتة. أما اللغة العربية فهي عكس ذلك وكانت أبرز هذه اللغات، حيث«التقى العرب قبل الإسلام بشعوب قريبة منهم كالشعوب السامية أو بعيدة كالفرس والروم، ولكن التقاءهم هذا كان محدودا ضيقا وكذلك في لغتهم، فمعاملاتهم التجارية محدودة عن طريق القوافل بالإضافة إلى عامل الاعتزاز بالنفس والاعتقاد بخسة الآخرين، ولهذا كانت الألفاظ الدخيلة في العصر الجاهلي محدودة ذات دلالات مادية...أما بعد الإسلام فقد التقت العربية بغيرها التقاء أطول أمدا وأوسع أفقا وأكثر تداخلا. التقت بالفارسية والسريانية واليونانية والقبطية والبربرية، ولكن جميع أسباب القوة والغلبة كانت إلى جانبها بالإضافة إلى بنائها القوي المحكم وما تضم من مادة غزيرة ولاسيما في المعنويات. وهي لغة الكتاب المنزل والرسالة المنتشرة في أطراف الأرض والأمّة الحاكمة، فكانت النتيجة انقراض بعض اللغات وحلول العربية محلها في البلاد التي تم استعرابها وكمل الإسلام فيها كالعراق والشام»(2).

وقد أصاب العربية بعض التأثير من اللغات الأخرى كالفارسية(3) التي انتقلت منها ألفاظ جديدة تتعلق بالمحسوسات والماديات، وقليل منها من اليونانية والتركية والهندية وغيرها، وهذه المفردات الأجنبية أعطاها علماء العربية تعريبا. والمتتبع لهذه اللغة يجد أن الدخيل من الفارسية

راجع إلى عوامل موضوعية بدرجة أولى، أهمّها الجوار الجغرافي وترجمة العلوم وتسرّب معالم الحضارة إليها. وبالتالي فقد اثّرت الفارسية في العربية نظراً إلى أنّ بلاد فارس شهدت حضارة كبيرة قبل الإسلام، ومن الطبيعي أن تتسرّب ألفاظ الحضارة إلى لغة البداوة وتندرج فيها وتصقلها وتثريها.وبما أنّ كلّ حضارة تقوم على النهضة العلمية، فإنّ بلاد فارس شهدت تطوّرا علميا أشعّ على العرب الذين انبهروا به لاسيّما بعد انتشار الإسلام وتطلعهم إلى الحضارة وتعطّشهم إلى العلوم. فكان من الطبيعي أن يسعوا إلى ترجمة العلوم، وكان باب الترجمة هو الذي شرع للاقتراض وفتح له الباب علي مصراعيه، فوُجد لون من النثر لم يعهده العرب (كتب) بلغة عربية، شارك في تأسيسه علماء عرب مسلمون وغير مسلمين من مختلف الأقطار التي دخلها الإسلام.

وهذا ما نجده في العصر الحديث، بحيث عندما يظهر مصطلح جديد يُعبر عن مفهوم أو مُخترع في لغة من اللغات، فإنه قد ينتقل إلى لغة أخرى لا يجد أهلها لفظا يعبر عن ذلك المفهوم أو المخترَع، فيقرضون اللفظ الجديد من لغة أجنبية لفائدة لغتهم. ولا يقتصر الاقتراض اللغوي على الألفاظ وإنما يشتمل على جميع المستويات اللغوية: الصوتية واللفظية والصرفية والإعرابية، ومن الأمثلة على ذلك علامة المثنى في العربية (ان) التي اقترضها من بعض لغات الشعوب الإسلامية كالتركية والبشتوية، واستخدمتها علامة للجمع، لأن المثنى هو جمع في اللغات الهندو- أروبية، فهي لا تعرف إلا المفرد والجمع ولا توجد صيغة المثنى فيها(4).

وقد انعكس هذا التطوّر علي اللغة إلى درجة أنّ موضوع الاقتراض أصبح موضوعاً يمسّ هوية الشعوب ويُنذر بمخاوف تلاشي اللغات في ظلّ العولمة التي تُروِّج لها بعض الشعوب التي تسعي إلى السيطرة السياسية

على العالم والتي تريد أن تطرح ثقافة ما بلغة معيّنة تهيمن على الفكر الإنساني وتسيطرعلي الحضارة الكونية، وهو ما بدأنا نشاهده اليوم على الشبكة العنكبوتية. فمن لا يجيد اللغة الانجليزية لا يمكنه أن يواكب التطوّر، بل إن هذا التطور قد فرض نفسه على كلّ لغات العالم وبدأ يحتل مواقع هامّة فيها.

هكذا يتبيّن أنّ الاقتراض بين الألسن البشرية لا يخضع لقوانين محددة أو لقواعد معيّنة، إنما هو شيء ضروري في حياة كلّ اللغات، وهو يخضع لنظرية المحلات، فمثلما أثّرت الفارسية في العربية؛ أثرت العربية بدورها في الفارسية. فلمّا اعتنق أهل فارس الإسلام اضطروا إلى الاقتراض الآلي من العربية عندما واجهوا دخول مصطلحات دينية لم يعهدوها مثل ألفاظ: صلاة، صيام، صدقة، زكاة، حجّ، طهارة، ضوء، صيام، إيمان، كفر... هذه المصطلحات وجدت محلات شاغرة في اللغة الفارسية فاحتلتها وسرعان ما تقبّلها جهاز اللغة الفارسية وهضمها وأدرجها في دورته. هذا بالإضافة إلى تأثير الفكر الإسلامي في سلوك الشعوب الإسلامية. وتلك هي جدلية التأثر والتأثير في الألسنة البشرية.

1 - مفهوم الاقتراض:

أ- لغة: أخذ المرء شيئا من امرئ غيره لكي ينتفع به ثم يرده إليه، جاء في المصباح المنير:"القرض ما تعطيه غيرك من المال لتقضاه، والجمع قروض مثل فلس فلوس، وهو اسم من أقرضته مالا اقتراضا، واستقرض: طلب القرض، واقترض: أخذه"(5).

ب- اصطلاحا: هو إدخال أو استعارة ألفاظ أو غيره من لغة إلى أخرى، وقد استعمل أهل اللغات لفظ (الاقتراض borrowing)، والنقل

والاستعارةemprunt ، والإدخالinnovation ، وأطلقوا على الألفاظ التي أدخلوها في لغتهمloan-words . أما العرب فقد أطلقوا على عملية نقل الألفاظ واستعارتها لفظ (التعريب)، وعلى الألفاظ المقترضة (الألفاظ المعرّبة)(6)، كما تطرق اللسانيون المعاصرون إلى المصطلح من وجهة التداخل (interference) بين اللغات الطبيعية في مستويات متعددة (صوتية وصرفية ومعجمية وتركيبية ودلالية وأسلوبية).

ويعد الاقتراض اللغوي أحد وسائل الوضع اللغوي المصطلحي ومن بين طرائق نمو اللغة وتطورها، فهو مثل الاشتقاق والقياس والنحت والارتجال، وبه تكتسب اللغة الجديد من المفردات.

ولكن ما هي الأسباب الحقيقية التي أدت إلى دخول هذا الجديد في اللغة العربية ؟

يمكن لنا تلخيص أهم العوامل المؤدية إلى التأثربالكلام الأعجمي فيما يلي:

- إن الاحتكاك المادي والثقافي والسياسي بالشعوب الأخرى، هو الذي أدى إلى ظهور ألفاظ ومصطلحات تقنية جديدة متداولة بميادين العلوم الأجنبية، وبمجالات متنوعة من أدب وفلسفة وديانة... لا عهد للعرب بها من قبل.

- خفة بعض الألفاظ الأجنبية في النطق، مقارنة بمعناها في اللغة العربية.

- الإعجاب والتفاخرلمن ينطق بالألفاظ الأعجمية في بعض المجتمعات العربية، باعتبارها لغات رائدة في الحضارة، حتى يحدد انتماءه الاجتماعي إلى طبقة النخبة.

- محاولة التعبير عن بعض التصورات والمخترعات الحديثة بمصطلحات لا وجود لها في المعجم العربي.وعلى الرغم من أن الاقتراض ظاهرة لغوية عالمية لا تكاد تستغني عنها لغة أي أمة، فإن ثمة مخاطر تنجم عن هذه الظاهرة في العربية، وهي مخاطر تزعزع ثوابتها اللغوية وتهدد بنيتها العامة، ويمكن أن نذكر أهمها فيما يلي(7):

- ضياع القيمة التعبيرية للجذر العربي

- إرباك المعجمية العربية، وذلك بإدخال جذور جديدة يصعب تصنيفها في إطارها الذي يعتمد على نظام الأسر اللغوية المؤلفة من الجذر واشتقاقاته.

- غموض معنى المقترض في معجماتنا، وذلك أن واضعيه يظنون أنه معروف للجميع كما هو معروف متداول فيما بينهم، ولذا فهم يكتفون بذكره، وهذا الذكر لا يوحي للقارئ بأي دلالة، مثل ذلك معربات المجمع العراقي (براص) للمصطلح الأجنبي (brass) الدال على جزء من آلة الاحتراق الداخلي.

- صعوبة ضبط اللفظ المعرب، لأن مبادئ التعريب ضوابط تقريبية أكثر منها قواعد دقيقة.

- خرق القواعد الصرفية العربية.

- زيادة المشترك اللفظي.

- ادعاء التأصيل والتمحل في تعليله على النقيض من اتجاه ادعاء التعريب بلا سبب قوي مقنع.

- تهديد اللغة العربية وتضييع خصائصها، بحيث لا يرى نفر من المعربين واللغويين مسوغا للخوف من كثرة المعربات، وحجتهم في ذلك أن الألفاظ كثرت أو قلت ليست من مقومات اللغة.

2 - تحديد المصطلحات الدالة على مفهوم الأعجمي:

إن تحديد المصطلحات أمر هام في مجال البحث العلمي، لأنه الوسيلة التي من خلالها يستطيع الباحث الوصول إلى تحديد المفاهيم التي يناقشها، ومن ثم إلى الوصول لدرجة أدق من درجات الفهم. ومعلوم أن المصطلحات في مجال الحقل اللساني تتقارب أحيانا وتتداخل أخرى، ومن ذلك ما نجده في المصطلحات الدالة على اللفظ الأعجمي الذي وقع فيه خلط بين العلماء منذ أزل قديم، فنجد مثلا مصطلح (المعرّب) ومصطلح (الدخيل)، ففريق رادف بين المصطلحين وأعطى لهما معنى واحدا، وفريق آخر ميّز بينهما بالنظر إلى بنية اللفظ الأعجمي المقترض.

ومع التداخل في المصطلح دفعنا هذا الالتباس في تحديد المفاهيم إلى جرد المصطلحات المستعملة في تراث علمائنا اللغويين للدلالة على الأعجمي، مع توضيح معنى كل مصطلح على حدة، ومن أهم هذه المصطلحات: (المولَّد)، و(المحدث)، و(المعرَّب)، و(الدَّخيل)، و(المبتدع).

وفي محاولة لاستخلاص المعنى العام الذي يتفق عليه معظم الباحثين العرب القدامى لكل مصطلح من هذه المصطلحات، ندرج تعريفاتهم على النحو الآتي:

المولَّد: هو اللفظ المقترض من اللغات الأخرى نتيجة مخالطة العرب لغيرهم.فقد فسدت اللغة، وخاصة التي ظهرت بعد عصر الاستشهاد الذي ينتهي حوالي منتصف القرن الثاني الهجري. وبالتالي سميت: ألفاظا

(مولَّدة)، أو كما قال السيوطي:"هو ما أحدثه المولدون الذين لا يُحتج بألفاظهم"(8).

ويعدّ أبو منصور الجوالقي(9) أبرز اللغويين الذين وظفوا هذا المصطلح لتسمية الكلمات المقترضة من اللغات الأجنبية والواردة في القرآن الكريم أو في الشعر الجاهلي واللغة العربية عامة، أما قبله سيبويه فيستعمل في مصنفه (الكتاب)(10) للدلالة على اللفظ الأعجمي المصطلح المبني للمجهول من (المعرّب)، هو: (أعْرب).

المحدث: هو اللفظ الذي استعمله المولّدون بعد عصر الاحتجاج، ويستخدم مجمع اللغة العربية بالقاهرة كلمة (مُحدثة) لوصف "اللفظ الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث، وشاع في لغة العامة"(11).

المعرَّب: هو اللفظ الذي اقترضته اللغة العربية عن غيرها من اللغات الأجنبية، وأخضعته لنظامها الصرفي والصوتي عن طريق الإبدال أو الزيادة والنقصان، وهذا ما يطلق عليه في الذائقة العربية بالتعريب، والمقصود "بتعريب الاسم الأعجمي: أن تتفوَّه به العرب على مناهجها. تقول عرَّبته العربُ، وأعربته أيضا"(12).

الدَّخيل: هو اللفظ الذي تقترضه اللغة العربية عن غيرها من اللغات دون أن تخضعه لنظامها الصوتي والصرفي، ومن أمثلة ذلك في العربية المعاصرة، لفظة:(تليفزيون)، (راديو)، (تلفون)، (فاكس)...

ويعود الفضل في إشاعة هذا المصطلح عند الباحثين وتتبعه في الكلام العربي لشهاب الدين الخفاجي (ت1069هـ) في كتابه: (شفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل).

وعلى الرغم من التحديد الدقيق للمصطلحات لدى علماء التراث، فإن اللغويين المتأخرين لم يسلموا من الخلط بين مفهومي:(المعرب) و(الدخيل)، فإضافة للجوالقي والخفاجي نجد السيوطي أيضا يقول:"يطلق على المعرّب دخيل، وكثيرا ما يقع ذلك في كتاب العين والجمهرة وغيرهما"(13).كما سقط في هذا اللبس بعض المحدثين(14)، مما حدا ببعض الباحثين في العصر الراهن إلى الدعوة إلى ضرورة التفريق بين المفهومين ذاكرا أن "اللفظة الأجنبية التي استعملها العرب الذين يحتج بكلامهم تعتبر من المعرب حتى ولو لم تكن من حيث بنائها ووزنها الصرفي مما يدخل في أبنية كلام العرب، أما ما دخل بعد ذلك فانه يعتبر من الدخيل، الذي جرى على الألسنة والأقلام مستعارا من اللغات الأجنبية لحاجة التعبير إليه"(15)، وعليه فإن: الدخيل طبقا لهذا الرأي أعم من المعرّب، فكلّ معرّب دخيل، وليس كل دخيل معرّب(16)

3 -الاقتراض عند الجاحظ

يُعدّ أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ من أعظم بلغاء العصر العباسي، وأكثر تصنيفا في علوم جمعت بين رواية أهل النقل ودراية أهل العقل، وقد امتاز عن غيره في علمه بتغليبه الفكر، فاختار الإبداع على التقليد، وأعلى من شأن العقل. إضافة إلى ذلك أنه كان موسوعيا في الفكر، وقد أفاد من التطور العلمي وانفتاح العلماء على شتى المعارف التي انتقلت إلى اللسان العربي، فألّف كتبه على كل ما كان يجري داخل مجتمعه.

ويعدّ كذلك -فيما نعلم- أنه من أوائل من عنوا بكثير من القضايا اللغوية في اللغة العربية في وقت مبكر، إذ سجلت لنا مؤلفاته العديد من

المعارف والمشارب اللغوية، يستطيع أي باحث كان أن يغرف منه فكرة تشفي غليله وتثري عقله، وبخاصة ما أُحدث في العربية من ألفاظ عامة ومصطلحات بعد عصر الاحتجاج اللغوي إلى اليوم، وهو ما يعرف اليوم بالمرحلة التي تجاوز فيها متكلمو العربية ألفاظ البداوة واحتياجاتها للتعبير عن واقع حضاري جديد نتيجة تداخل اللغات والثقافات، فضاقت اللغة وظهرت معها ألفاظ ومصطلحات جمة جديدة تفي بغرضهم في كل العلوم فطُوعت للتوليد، وأصبح ما يسمى اليوم في اللسانيات الحديثة بالاقتراض اللغوي الأعجمي.

وقد حددت المجامع اللغوية العربية والهيئات الأكاديمية بعض القواعد الأساسية في تعريب المصطلح، وخاصة في اقتراض المصطلح بعينه، إلا عند العجز التام عن إيجاد المقابل العربي(17)، بشرط أن يكون الاقتراض مرحليا لحين إيجاد المقابل العربي، ويستثنى من ذلك أسماء العلماء والنظريات، فيراعى تحويرها بما يتفق مع الصياغة العربية ما أمكن، والدلالة على الاسم والنظرية في نفس الوقت. وهنا لابد من الإشارة إلى أن ثمة ألفاظا مقترضة منذ القدم دخلت في العربية حتى يصعب تمييزها من الألفاظ العربية(18).

وفي خضم هذه الأفكار والرؤى، هل أثرت الألفاظ الدخيلة على فكر الجاحظ اللغوي أم كان يوظفها لحاجة المجتمع في العصر العباسي؟ وهل اقترض ألفاظا ومصطلحات لفائدة لغوية أم لحاجة معلومة وسط البيئة التي كان يعيشها آنذاك؟

3 -أثر الألفاظ الدخيلة على اللغة العربية في عصره:

لقد وفدت مصطلحات جديدة في عصر الجاحظ، وتوقف عدد كبير

منها لانتفاء الحاجة إليها، نتيجة الحركة اللغوية التحديثية الواسعة التي شهدها العصر العباسي، أي أثناء تداخل الروافد الإسلامية على اختلاف مكوناتها في منهل ثقافي واحد هو اللغة العربية، لاسيما مع ازدهار حركتي الترجمة ثم الإنشاء العلمي، وقد التمس الجاحظ نفسه هذه الظاهرة التي كثرت في عصره حيث يقول:ترك النّاس مما كان مستعملا في الجاهلية أمورا كثيرة، فمن ذلك تسميتُهم للخَراج إتاوة، وكقولهم للرشوة ولما يأخذه السُّلطان:الحُملان والمكْس...وكما تركوا أن يقولوا: أنْعَمْ صباحا وأنْعَمْ ظلاما، وصاروا يقولون:كيف أصبحتم؟، وكيف أمسيتم؟...(19).

ونتيجة لكثرة المصطلحات الدخيلة نجده يلتبس عليه الأمر -أحيانا- حيث يقول:قال العيث الشاعر: إني والله ما أرسل الكلام قضيبا خشيبا، وما أريد أن أخطب يوم الحفل إلا بالبائت المحكّك، ثم علّق الجاحظ: وكنت أظن أن محكّك كلمة مولدة.(20). وهذا دليل على ورود كم هائل من المصطلحات الدخيلة على لغتهم الفصحى، والمتتبع في مؤلفاته يعثر على رصيد مهم من الألفاظ التي اقترضها العرب من اللغات الأعجمية، خاصة من الفارسية التي أخذت منها تسمية الأدوات والأطعمة والمفاهيم والأشياء... التي لم يعرفها العرب من قبل، وصرح الجاحظ حقيقة كلامه في المصطلحات الجديدة والمولدة في عصره، وردّ جذور ذلك إلى مرحلة ظهور الإسلام، وقد وصف نقل الإسلام مدلولات ألفاظ من مجال إلى مجال آخر، بقوله:حالت أحوال ونسخت ديانات، فكان أن أصبح لألفاظ المؤمن والمسلم والمنافق والزّكاة..مدلولات غير تلك التي كانت لها قبل الإسلام، كما ظهرت اصطلاحات وتسميات لم يكن له في لغة العرب اسم، مثل: العرض، والجوهر، وأيس وليس، والبطلان والتلاشي، والهاذّية والهُويّة والماهية، وأشباه ذلك»(21).

وكل هذا ناتج عن الاحتكاك الثقافي والحاجة إلى الترجمة المبنية على علاقة التأثر والتأثير مع بقية اللغات المجاورة لها، وبالتالي يؤدي إلى التداخل اللغوي في اللسان الواحد وفي العربية بوجه خاص، أوكما يقول الجاحظ:أن«تُدخل كلٌّ واحدة منها الضيّم على صاحبتها»(22)، وتوظيف الجاحظ لمصطلح «الضيّم» للدلالة على أن التداخل اللغوي في اللسان الواحد يؤدي إلى العُجمة وتلاشي اللغة الأصلية، أوكما قال ابن خلدون: «فمن خالط العجم أكثركانت لغته عن اللسان الأصلي أبعد...فعلى مقدار ما يسمعونه من العجم ويربّون عليه يبعدون عن الملكة الأولى»(23).

وإن استعمال العرب القدامى لمصطلح:التداخل اللغوي (24) هو عينه في الدراسات الحديثة وفي اللسانيات خصوصا، تحت اسم:الاقتراض.

وإذا كان الاقتراض من اللغات الأجنبية مقتصرا عند بعض الدارسين على الألفاظ فحسب، فإن هذا لا يعني أن الاقتراض لم يكن في المعاني، بل هناك «طريقان ممكنان، فإما أن تأخذ اللغة المقترضة الكلمة وتخضعها لقوانينها الصيغية والصوتية، وفي تلك الحالة يكون عندنا كلمة مقترضة، وإما أن تترجم اللغة المقترضة وحدات الكلمة المقترضة، ترجمة حرفية إلى كلمة وطنية، وفي تلك الحالة يكون عندنا ترجمة مقترضة، فالكلمة الانجليزية: (expression) مأخوذة من الكلمة اللاتينية (expression) فهي لذلك كلمة مقترضة، أما الكلمة الألمانية فهي ترجمة مقترضة بمعنى الكلمة اللاتينية»(25).

وللاقتراض عدة صور شاعت في العصر الحالي، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولا: إدخال اللفظة الأعجمية بصورتها التي وردت عليها في لغتها الأم، وكتابتها بحروف عربية، وظهرت مثل هذه الصورة مع بدايات العمل اللغوي العربي الحديث، وظهرت نتيجة ذلك مصطلحات يصعب قبولها في العربية، نحو مصطلح «كوجيتو ديكارت»، «والأسيلوغراف».

ثانيا: ترجمة جزء من التركيب المكون للمصطلح واقتراض جزء آخر منه، نحو اختيار مصطلح وحدات «فونيماتية»، في مقابل «phonematicunits».

ثالثا: اختيار مقابلات عربية للمصطلحات الأجنبية، وكتابة المصطلحات الأجنبية إزاءها بحروف عربية، وقد يكتب المصطلح بجانب ذلك بلغة الأم، نحو: الفونيتيك «phonetique».

رابعا: ترجمة جذر الكلمة مع بقاء الصيغة الأجنبية على حالها، نحو: صوتيم وصرفيم وصنفيم، ويسميها بعض الدارسين بطريقة التهجين، نحو ترجمة: (phoneme) إلى الجزئية الأولى المركبة من: «phon» بمعنى: الصوت، ومن اللاحق: «eme» بصوتيم (26).

إن اقتراض المصطلحات في عصر الجاحظ كان مرتبطا أساسا باللغة الفارسية في مختلف المجالات سواء أكان ثقافيا أم اجتماعيا ....، ولكن هذا لا يعني اقتصاره عليها فقط، بل استعمل كذلك اليونانية والسريانية وغيرها من اللغات، وكان توظيفه لها نتيجة الحاجة الملحة لها أو موازاة المقال للمقام، وكذلك حرصه والتزامه لواقعه الذي لا يريد التفريط فيها.

ومن هنا جاءت هذه القراءة البسيطة مسجلة في ذلك أهم المصطلحات المقترضة في مؤلفاته مع تمييز ما بينها فيما هو ما ذكر أصله وما غفل عنها.

3- الجانب التطبيقي:

وإننا في هذه الجزئية نتحدث عما استعمله الجاحظ من الدخيل الأعجمي في مؤلفاته بصورة مختصرة مع ذكر المصدر الأصلي وتحديد الأصل الأعجمي.

أ- الاقتراض في المصطلحات الأعجمية دون تحديد أصولها:

لقد أغفل الجاحظ ذكر بعض الأصول للمصطلحات المعرّبة المستعملة في مؤلفاته، على الرغم من أنه كان على وعي تام بالأصول السامية التي تندرج فيها العربية، ولعل هذا ما أشار إليه إبراهيم السامرائي حين قال: إن اللغويين الأقدمين لم يكونوا على علم وافٍ بأصول ما معرّب، فقد عرفوا ما هو مشهور منه فذكروا مثلا أنّ طست و دست، فرند من المعرّب، والأصل فارسي، غير أنهم تخبطوا في ألفاظ كثيرة فزعموا مثلا أنّ كنيسة من أصل فارسي، ثم عدلوا عن ذلك فقالوا: أو من أصل رومي.. وهذا كثير لدى ابن الجوالقي في كتابه المعرّب الذي ذكر أصول المعرّب فأتى بما لا يقره العلم (27)، وهذا دلالة على نقص في التأصيل اللغوي، أي إرجاع المفردة إلى أصولها المشتقة منها أو المقتبسة عنها، وبوجه خاص في الألفاظ التي عدّوها غير عربية، فأطلقوا عليها تلك التسمية العامة الغامضة، وهي: الدخيل أو الأعجمي، وهو المصطلح الذي يرادف غير العربي (28).

ويمكن لنا أن نتتبع بعض المصطلحات التي لم يذكر لها الجاحظ أصولها الأعجمية فيما يلي:

1 -إشكنج: لقد أباح الجاحظ لنفسه أن يستعمل الكلم العامي الذي شاع في أيامه، ولعل ذلك كان بسبب أن الكلمة العامية مفيدة، فلا يمكن

أن تغني عنها كلمة فصيحة، أو لعل الفصيحة تفتقر إلى كلمة تؤدي ما تؤديه تلك الكلمة العامية(29). وهذا ما نلمسه في هذه اللفظة، من قوله: «وما كان من القراطيسف للطراز..كان من قطع الخشب فللأكافين.. وما كان من قطع الخرق فللتنانير..وما كان من إشكنج فهو مجموع للبناء»(30).

وهذه الكلمة كما سبق الذكر، انها«عامية وتفيد جملة الحجارة التي تكثر في مخلفات البناء، والتي يستفاد منها في حشو الجدار بين وجهيه، وما زال العراقيون يعرفون هذه الكلمة وما تعنيه، وهي ربما دخلت في أدبهم الشعبي، ففي المثل: «الطابون نام والإشكنك -الإشكنج- قام»، وهو مثل يضرب في الحال التي يكون فيها الرأي والحكم بيد السوقة الجهلاء، في حين لا قيمة لأهل الرأي أو العقل»(31)، وجاء في شرح المحققين أن كلمة: إشكنج: غير عربية، ومعناها باللاتينية: قطع الحجارة الصغيرة والحصى، ويذكر القاموس المحيط ولسان العرب في مادة (دهق):«خَشْبتان يُغمَزُ بهما الساقُ، فارسيته: أشْكَنْجَة»(32).

2 -**أُشنان:** قوله: كان في غداة كل جمعة يحمل معه منديلا فيه جردقان، وقطع لحم سركباج..وصرة فيها..أُشنان..(33)، جاء في الوسيط:«الأُشنان:شجر من الفصيلة الرّمراميّة، ينبت في الأرض الرمليّة، يستعمل هو أورمادُه في غسل الثياب والأيدي» ويذكر السيوطي أنه فارسي معرّب(34).

3 -**البايْكير:** يقول في وصف صيد الطيور: «وإذا مر بالقرى والعمران سقط.وإذا سقط أخذ بالبايكير والقُفّاعة والمِلْقف وبالتَّدبيق وبالدُّشاخ ورمى أيضا بالجُلاهق، وبغير ذلك من أسباب الصيد»(35)، وهي في الأصل

كلمة فارسية مركبة من: بايْ، وهو نوع من الطير يسمى بالعربية بوهة، ومن كير: ومعناه جاذب، ومحصّلا للفظين: جالب البوهة.ويراد بذلك مصيدة(36).

4 -**الجُلاهِق:** يقول: «وإذا مر بالقرى والعمران سقط.وإذا سقط أخذ بالبايْكير والقُفّاعة والمِلْقف وبالتَّدبيق وبالدُّشاخ ورمى أيضا بالجُلاهِق، وبغير ذلك من أسباب الصيد»(37)، قال الجوالقي:فارسي معرّب(جلاهِق)، والواحدة(جلاهقة)، وقال الأب نخلة: جلاهق، معناها: بندق يرمي، مكونة من (جُلهْ:كبة غزل) (38).

5 -**الخِوان:** « والخوان من جزعة والغِضَار صيني ملَمَّع أوخَلَنْجِية كِيْماكيّة، والألوان طيبة شهيّة، وغذية قدية..»(39)، والخِوان بكسر الخاء وضمّها: المائدة يوضع عليها الطعام، وذهب الجوالقي إلى أن الكلمة فارسية معربة(40).

6 -**السراويل:** يقول: «ولا تعرفون الأقبية ولا السّراويلات، ولا تعليق السيوف ولا الطبول ولا البنود، ولا التجافيف ولا الجواشن...(41)، والسّروال: أصلها في الفارسية: شلوار(42). ولما دخلت إلى العربية حدث لها قلب مكاني بين اللام والراء، فصارت الكلمة: شروال، ثم تحولت الشين الفارسية إلى سين في العربية، فسارت: سروال(43)، ووضعت في المعاجم العربية في المادة الثلاثية: سرل، وقد اشتقوا منها: سرولَ، مسَرْوَل، ومُسَرْوَل، ومن ذلك قول ذو الرّمة(44):

ترى الثور يمشي راجعا من ضحائها   بها مثْلَ مَشْي الهبْرزيّ المسَرْوَل

7 -**الشّبّوط:** يقول: «واشترى مرة شبّوطة، وهو ببغداد»(45)، وقال في مكان آخر: «الشبّوط كالبغل: وإن أمها برية وأباها بحريّ»(46)،وهو

ضرب من أجود السمك طعما وأرفعه ثمنا. والكلمة عدّها الجوالقي معرّبة(47).

8 -الطّراز: يقول: «وما كان من القراطيس فللطّراز... وما كان من قطع الخشب فللأكافين.. وما كان من قطع الخرق فللتنانير..وما كان من إشكنج فهو مجموع للبناء..»(48)، والطّراز أصلها في الفارسية: تراز(49)، ولما دخلت العربية تحول فيها صوت التاء المهموس إلى صوت الطاء شديد الجهر، تبعا لقانون المماثلة عن طريق تأثير مدبر جزئي متصل، فالراء صوت مجهور، والتاء صوت مهموس، فأثر صوت الراء فيه وحوله إلى صوت مجهور مثله، وكان أقرب الأصوات مخرجا من التاء هو الطاء، فتحولت التاء إلى طاء(50)، ومن شواهد استعمال العرب لهذه اللفظة، قول حسان بن ثابت(51):

بيضُ الوجوه كريمةُ أحسابهم   شُمُّ الأُنُوف من الطّراز الأوّل

يُعلّق حسن ظاظا على هذه الكلمة بقوله: «الطراز له في العربية معنيان:أحدهما التطريز: وهو فن من فنون الخياطة،أصله من الفعل (درز) بمعنى خاط بالإبرة، ومن العربية دخل الفعل إلى الفارسية، لا العكس كما يظن بعض اللغويين، ومنه جاء لفظ فارسي هو(درزي)، أي: خياط، الذي أصبح في العامية(ترْزي). أما المعنى الثاني: لكلمة طراز: فهو الطريقة والخطة، وهو من كلمة (تراز) الفارسية التي معناها المستوي والميزان والهيئة»(52).

9 -الهاون: يقول: «ويدع دقّ الثوب، والدقّ في الهاون والمنحاز»(53)، وفي هذه الكلمة يقول الجوالقي: إنها أعجمية معرّبة(54).

10 -نشوار: يقول «في شركه على السكان أن يكون له روث الدابة، وبعر الشاة، ونشوار العلوفة..وألا يخرجوا كُساحة»(55).

وقد تعددت المصطلحات الأعجمية التي وردت في مؤلفاته دون أن يذكر أصولها الأعجمية، ونحن لا يمكننا في هذا البحث البسيط أن نستوفي كل ما ذكره في مؤلفاته، وما جاء في هذه الدراسة ما هو إلا غيض من فيض، ولكن يمكن لنا الإشارة إلى بعض منها لمن أراد الاستزادة، ومن ذلك مصطلح: البارجين، البربند، برنكان، بهط، تبليا، الجردقان، الجردبيل، الحب، خاتون، الخشكار، الخيشة،الدرياجة، دارصيني، الزكوري، الساج، سرنوي، الشصوص، صولجان، الطبرزد، الطومار، فالوذقا، الفانيذ، القباء، الكامخ، النمكسود....، وغيرها كثير.

ب- الاقتراض في المصطلحات الأعجمية مع تحديد أصولها:

ومن أبرز المصطلحات الدخيلة التي اقترضها ودونها في مؤلفاته وحدد أصولها الأعجمية يمكن أن نسرد بعضا منها فيما يلي:

1 -أسرس: يقول: «والمجوسي يزعم أن الأرض أحد الأركان التي تنبني الأنواع الخمسة عليها بزعمهم:البرساس، والبرماس، وابردس ،وكارس ،وحريرة آمن، وبعضهم يجعل العوالم ستّة، ويزيد أسرس، ولذلك لا يدفنون موتاهم..»(56).

2 -أشترنج: يقول:«ألا ترى أن أهل المدينة لما نزل فيهم ناس من الفرس من قديم الدّهر علقوا بألفاظ من ألفاظهم، ولذلك يسمون..الشطرنج: الأشترنج، في غير ذلك من الأسماء»(57).

3 -البال: يقول: «وكذلك أهل الكوفة فإنهم يسمون المِسحاة بالْ، وبالْ بالفارسية»(58).

4 -البرماس: يقول: «والمجوسي يزعم أن الأرض أحد الأركان التي تنبني الأنواع الخمسة عليها بزعمهم:البرساس، والبرماس،...»(59).

5 -**الخربز:** يقول: «ألا ترى أن أهل المدينة لما نزل فيهم ناس من الفرس من قديم الدّهر علقوا بألفاظ من ألفاظهم، ولذلك يسمون البطيخ الخربز»(60).

6 -**أهرمن:** يقول: «وتزعم الماجوس أن أهرمن : وهو إبليس، لما جلس في مجلسه أول الدهر ليقسم الشرّ...كانت العظات آخر من حضر..»(61).

7 -**بشكور:** يقول: «والإنسان رديء الإبصار بالليل، والذي لا يبصر منهم بالليل تسميه الفرس: بشكور، وتأويله أنه أعمى بالليل،وليس له في لغة العرب اسم، أكثر من أنه يقال لمن لا يبصر بالليل هديد، ما سمعت إلا بهذا»(62).

8 -**الجهارسوك:** يقول:«وأهل البصرة إذا التقت أربعة طرق يسمونها مربعة، ويسميها أهل الكوفة الجهارسوك، والجهارسوك بالفارسية»(63).

9 -**كارس:** يقول:«والمجوسي يزعم أن الأرض أحد الأركان التي تنبني الأنواع الخمسة عليها بزعمهم: البرساس، والبرماس، وابردس، وكارس،...»(64).

10 -**كاوماش:** يقول: «والبخت هي ضأن الإبل، منها الجمازات، والجواميس هي ضأن البقر، يقال: الجاموس بالفارسية: كاوماش»(65).

11 - **وازار:** يقول: «ويسمون السوق والسويقة(وازار)، والوازار بالفارسية»(66).

12 -**ويْذي:** يقول: «ويسمون المجذوم ويْذي بالفارسية»(67).

وكذلك تكثر المصطلحات الأعجمية التي عجت بها مؤلفاته وذكر

أصولها الأعجمية ولم يسعفنا الحظ لذكرها ككل في هذا البحث -لأن ذلك يتطلب دراسة لوحدها-، ولكن يمكن لنا في هذا المقام أن نشير إلى بعض منها للاستزادة، منها: ابردس، الأزادمردية، اشترموك، الباذورج، البانوان، البزستوج، الخيار، بارمان، بلغم، تاردادو، روزسهرهار، شتركا وبلنك،...وغير ذلك كثير.

وفي خاتمة هذا البحث نقول: إن الاقتراض اللغوي هو إحدى وسائل الوضع اللغوي والمصطلحي الذي قوامه تبادل التأثر والتأثير بين اللغات والشعوب، لأن ذلك قانون اجتماعي سارت عليه الشعوب القديمة والحديثة على السواء.

وإن الجاحظ قد بيّن أنّ استعمال المصطلح المقترض في أوساط المجتمعات الدائمة الا
واندراجها في اللغة. ونظرا لذلك لم تجد محاولات اللغويين العرب في الحد من ظاهرة الاقتراض لأن اللغة أداة تواصل، والتواصل خاضع للاستعمال، والاستعمال هو الذي يُدخل اللفظ المقترض في دورة اللغة ليهضمه جهازها ويكيّفه ليدخل في دائرة اللغة.

هوامش الدراسة:

1 - سميح أبو معلي:تعريب الألفاظ والمصطلحات وأثره في اللغة والأدب من العصر الجاهلي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان الأردن،دط،2003،ص41.

2 - مجد محمد الباكير البرازي: فقه اللغة العربية، دار حدلاوي، عمان الأردن،ط1، 1987،ص91-90.

3 -ينظر:علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، نهضة مصر، ط4، 2005م،ص181.

4 -ينظر:علي القاسمي:علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، ص413.

5 - أحمد بن محمد بن علي الفيومي المقري:المصباح المنير، دار الحديث، القاهرة مصر،ط2000،1، ص296.

6 - سميح أبو علي: تعريب الألفاظ والمصطلحات وأثره في اللغة والأدب،ص41.

7 - ينظر: ممدوح خسارة: مخاطر الاقتراض اللغوي على العربية، ص25 وما يليها.

8 - المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1، ص304.

9 - ينظر كتابه:المعرب من الكلام الأعجمي على حروف العجم،ص07.

10 - ينظر: الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت لبنان، ط1983، ج3/234،620، ج4/303_305. مجمع اللغة العربية: المجمع الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، 1972،مادة (عرب).

11 - مجمع اللغة العربية: المجمع الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، 1972،مادة (عرب).

12 - إسماعيل بن حماد الجوهري: الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط4، 1990، مادة (عرب).

13 - المزهر:ج1، ص269.

14 - ينظر: بوبو مسعد: أثر الدخيل على العربية الفصحى في عصر الاحتجاج، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق سوريا، ص25-23.

15 - حسن ظاظا:كلام العرب من قضايا اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ص72.

16 - محمد عيد: المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1980، ص04.

17 - ينظر:أحمد مطلوب: بحوث لغوية، دار الفكر، عمان الأردن،ط1، 1987، ص222.

18 - ينظر:مصطفى طاهر حيادرة: من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الثالث، ص24.

19 - ينظر:الحيوان،تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت لبنان،دط،1996،ج328-1/327.

20 - البيان والتبيين، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت لبنان، ج1/42.

21 - المصدر نفسه، ج1، ص140-139.

22 - نفسه، ج1/284.

23 -المقدمة، دار الجيل، بيروت لبنان، دط، دت، ص558.

24 - من أمثال: السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها،ج1/262. وابن جني: الخصائص،تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي،بيروت لبنان،دط، دت، ج1/374.

25 - رمضان عبد التواب:فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط6، 1999م،ص365-364.

26 -ينظر:مصطفى طاهر حيادرة:من قضايا المصطلح اللغوي العربي، الكتاب الأول، عالم الكتاب الحديث،اربد الأردن،ط1، 2003، ص118-117.

27 - ابراهيم السامرائي: معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان ناشرون،

ط1، 2000م،ص88-87.

28 -ينظر مقدمة: طه باقر: من تراثنا اللغوي القديم ما يسمى في العربية بالدخيل، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، ط1، 2001.ص:(ح)

29 -إبراهيم السامرائي: التكملة للمعاجم العربية من الألفاظ العباسية، ص08.

30 - البخلاء، تحقيق أحمد العوامري وعلى الجارم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ج2/47.

31 - إبراهيم السامرائي: التكملة للمعاجم العربية من الألفاظ العباسية، ص08.

32 - ينظر: الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي،دار إحياء التراث مكة المكرمة، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت لبنان، ط1، 1997، ج2، مادة(دهق)، ص1175. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، دت، مج5، مادة(دهق)، ص316

33 - المصدر نفسه، ج1/56.

34 - السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، ج1،ص279.

35 - الحيوان،ج3/218-219.

36 - رشيد عبد الحميد اللقاني: ألفاظ الحياة الاجتماعية في كتابات الجاحظ دراسة في التطور الدلالي للعربية، دار المعرفة الإسكندرية،دط، 1991م، ص278.

37 - الحيوان،ج3/218-219.

38 - الجوالقي: المعرّب، ص144.

39 - البخلاء:ج1/55.

40 - المعرّب، ص144.

41 - البخلاء:ج3/18.

42 - ينظر:الجوالقي:المعرب،ص196،07. وأدي شير:الألفاظ الفارسية المعربة، دار العرب للبستاني، القاهرة، ط2، 1988، ص88.

43 - رجب عبد الجواد إبراهيم: الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية في ضوء

الدرس اللغوي الحديث، دار القاهرة، مصر،ط1، 2002،ص50.

44 - ديوانه، شرح وتعليق زهير فتح الله، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 1995، ص113.

45 - البخلاء:ج1/78.

46 - الحيوان،ج6/395.

47 - المعرّب،ص255.

48 - البخلاء،ج2/47.

49 - ينظر: الجوالقي: المعرب، ص224-223. وأدي شير: الألفاظ الفارسية المعربة، ص112.

50 - رجب عبد الجواد إبراهيم: الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية في ضوء الدرس اللغوي الحديث،ص47-46.

51 - ديوانه، تحقيق عبد الله سنره، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط1، 2006، ص195.

52 - الساميون ولغاتهم، دار القلم، دمشق سوريا، الدار السامية، بيروت لبنان، ط 1990، ص128-127.

53 - البخلاء،ج2/84.

54 - المعرّب،ص394.

55 - البخلاء:ج1/145.

56 - الحيوان،ج3/539-540.

57 - البيان والتبيين، ج1/19-20.

58 -المصدر نفسه، ج1/19.

59 - إبراهيم السامرائي: من معجم الجاحظ، بغداد، ط1982م، ص276.وينظر مؤلفاته.

60 - الحيوان،ج3/539-540.

61 - البيان والتبيين،ج1/19.

62 - الحيوان،ج6/560.

63 -البيان والتبيين، ج1، ص20.

64 - البيان والتبيين، ج1/20.

65 - الحيوان، ج3/539-540.

66 - البيان والتبيين، ج1/20.

67 - المصدر نفسه، ، ج1/20.

قائمة المصادر والمراجع:

1 - المصادر:

- الجاحظ (ت255هـ):

1 - البخلاء، تحقيق أحمد العوامري وعلي الجارم، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان.

2 - البيان والتبيين، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت لبنان.

3 - الحيوان، تحقيق محمد عبد السلام هارون، دار الجيل بيروت لبنان، دط، 1996.

2 - المراجع:

4 - **إبراهيم السامرائي**: إبراهيم السامرائي: التكملة للمعاجم العربية من الألفاظ العباسية، وزارة الثقافة والشباب والآثار، المملكة الأردنية، ط1، 1986.

5 - « « : معجم ودراسة في العربية المعاصرة، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، 2000م.

6 - « « « : من معجم الجاحظ، بغداد، ط1982م.

7 - أحمد بن علي الفيومي المقري: المصباح المنير، دار الحديث، القاهرة مصر، ط1، 2000.

8 - أحمد مطلوب: بحوث لغوية، دار الفكر، عمان الأردن، ط1، 1987.

9 - أدي شير: الألفاظ الفارسية المعربة، دار العرب للبستاني، القاهرة، ط2، 1988.

10 - بوبو مسعد: أثر الدخيل على العربية الفصحى في عصر الاحتجاج، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق سوريا.

11 - ابن جني: الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت لبنان، دط، دت.

12 - الجوالقي: المعرب من الكلام الأعجمي على حروف العجم، تحقيق ف. عبد الرحيم، دار القلم دمشق سوريا، ط1990.

13 - الجوهري: الصحاح، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت لبنان، ط4، 1990.

14 - حسان بن ثابت الأنصاري: الديوان، تحقيق عبد الله سنره، دار المعرفة، بيروت لبنان، ط1، 2006.

15 - حسن ظاظا: الساميون ولغاتهم، دار القلم، دمشق سوريا، الدار السامية، بيروت لبنان، ط 1990.

16 - " " : كلام العرب من قضايا اللغة العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت لبنان.

17 - ابن خلدون: المقدمة، دار الجيل، بيروت لبنان، دط، دت.

18 - ذو الرمة: الديوان، شرح وتعليق زهير فتح الله، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 1995.

19 - رجب عبد الجواد إبراهيم: الاقتراض المعجمي من الفارسية إلى العربية في ضوء الدرس اللغوي الحديث، دار القاهرة، مصر، ط1، 2002.

20 - رشيد عبد الحميد اللقاني: ألفاظ الحياة الاجتماعية في كتابات الجاحظ دراسة في التطور الدلالي للعربية، دار المعرفة الإسكندرية، دط، 1991م.

21 - رمضان عبد التواب: فصول في فقه العربية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، ط6، 1999م.

22 - سميح أبو معلي:تعريب الألفاظ والمصطلحات وأثره في اللغة والأدب من العصر الجاهلي حتى نهاية القرن الرابع الهجري، وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان الأردن،دط، 2003.

23 - سيبويه: الكتاب، تحقيق عبد السلام محمد هارون، عالم الكتب، بيروت لبنان، ط1983.

24 - السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها،تحقيق محمد أحمد جاد المولى بك، وعلى محمد البجاوي، ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا بيروت، 1986.

25 - طه باقر: من تراثنا اللغوي القديم ما يسمى في العربية بالدخيل، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان، ط1، 2001.

26 - علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، نهضة مصر، ط4، 2005م.

27 - علي القاسمي: علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاته العملية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت لبنان،ط1 ،2008.

28 - الفيروزآبادي: القاموس المحيط، تقديم محمد عبد الرحمن المرعشلي،دارإحياء التراث مكة المكرمة، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت لبنان، ط1، 1997، ج2.

29 -مجد محمد الباكير البرازي: فقه اللغة العربية، دار حدلاوي، عمان الأردن، ط1، 1987.

30 - مجمع اللغة العربية: المجمع الوسيط، إخراج إبراهيم أنيس وعبد الحليم منتصر وعطية الصوالحي ومحمد خلف الله، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ط2، 1972.

31 -محمد عيد: المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1980.

32 -مصطفى طاهر حيادرة:من قضايا المصطلح اللغوي العربي،الكتاب الأول،عالم الكتاب الحديث،اربد الأردن،ط1، 2003.

33 - « " " " : من قضايا المصطلح اللغوي العربي،الكتاب الثالث،عالم الكتاب الحديث،اربد الأردن،ط1، 2003.

34 - ممدوح خسارة: مخاطر الاقتراض اللغوي على العربية، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، دمشق سوريا، يونيو 1999.

35 - ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، دت، مج5.

واقع السياسة اللغوية في بلادنا
بعد خمسين سنة من عمر الاستقلال

د. عبد القادر فضيل (جامعي)

السياسة اللغوية هي مجموع المبادئ والمعايير التي يراعيها نظام البلد في بناء الخطة المعتمدة في تحديد وظائف الاستعمال اللغوي في المجالات المختلفة، وترقية الاهتمام بشأن اللغة الوطنية وتنظيم التعامل الإيجابي معها ومع اللغات المساعدة مع إبراز الاتجاهات العملية التي تضبط وضع اللغة ودرجة الاهتمام بها في كل مجال من مجالات الحياة داخل أنظمة المجتمع ومؤسساته .

وتعد السياسة اللغوية بعدا من أبعاد السياسة التعليمية التي من أهم وظائفها بناء فكر الإنسان وصناعة مجتمع المعرفة ، وهي في الوقت ذاته جزء من السياسة العامة للدولة التي تنتهجها في مجال تسيير حياة المجتمع وتدبير شؤونه المادية والمعنوية وصناعة واقع اجتماعي وثقافي يتلاءم مع طموحات الأجيال التي تتوخى توفير الآليات التي تمكن من بناء الحياة المستقرة والتعايش الجماعي المنسجم، والتفاعل الحضاري المنتج.

أهمية الحديث عن السياسة اللغوية .

تتجلى أهمية الحديث عن السياسة اللغوية في بلد يملك أمر نفسه في كونه يتتبع الجهود التي بذلت من أجل إصلاح الوضع اللغوي الموروث

وإرساء نظام وطني للتعامل الإيجابي مع المسألة اللغوية في عمومها ، ومع اللغة الوطنية بصفة خاصة، وتحديد نظرة المسئولين إلى هذه اللغة ، وموقفهم منها، ومن التعليمات السياسية الهادفة إلى تعزيز صلة المجتمع بلغته وتقوية اهتمامه بها باعتبارها اللغة الجامعة والمميزة لوجوده والمعبرة عن شخصيته انطلاقا من كون اللغة جزءا من المجتمع ، ومن الحقائق التي تعيش في أعماق وجدان أفراده ، إن لم نقل هي المجتمع نفسه ، فهي روحه وقلبه ونمط تفكيره، ونظرته إلى ذاته وإلى الآخرين .

وإذا كانت اللغة كذلك فمن غير المعقول أن تعيش في غربة عن مجتمعها، أو يعيش المجتمع منعزلا عنها .

الغاية التي يسعى إليها هذا البحث

نود من خلال بحث موضوع السياسة اللغوية والمراحل التي قطعتها خلال 50 سنة من عمر الاستقلال ، أن نقف على حقيقة واقع هذه السياسة في مجالها العملي ، وإبراز الحالة التي أصبح عليها واقع النظام المتبع في التعامل مع المسألة اللغوية في مظاهرها المختلفة ، مع اللغة الوطنية من جهة ومع اللغات الأخرى التي تعيش في واقعنا من جهة أخرى.

نريد أن نقف على النتائج المحققة في ذلك، والمستوى الذي بلغه هذا النظام مقارنة بالجهود التي بذلت طوال الفترة التي يهمنا الاطلاع عليها ، نريد أن نعرف قيمة الخطوات التي أنجزت منذ بداية التفكير في تصحيح الوضع الموروث وتمكين اللغة العربية (اللغة الرسمية) من القيام بالدور الحيوي الذي يجب أن تمارسه في الحياة شأنها شأن اللغات الوطنية في بلدانها.

إن غايتنا هي أن نجيب عن التساؤل الذي يفرضه البحث وهو : إلى أي مدى استطاعت بلادنا أن تخطو خطوات موفقة في مجال تحقيق مظاهر التحرير الثقافي وتستوعب اهتمامات الأجيال المتعاقبة؟، وما هو النهج الذي ينبغي أن تجعله سبيلها لتحقيق ما تبقى من مظاهر التحرير ، فالإجابة على هذا التساؤل تجعلنا نلمس الحقيقة ونطلع على الواقع الذي بدأنا صناعته بأيدينا وبإرادتنا تطبيقا للقرارات النظرية التي كان هدفها تصحيح ما ورثناه عن النظام الفرنسي ورسم ملامح سياسة وطنية في مجال تأسيس سياسة لغوية تستجيب لإرادة الأمة وتجعل البلاد تتجه نحو تكريس الاهتمام بذاتيتها الثقافية سعيا لإعطاء اللغة العربية المكانة التي يجب أن تحتلها في مختلف المجالات.

الأوضاع التي كانت عليها اللغة في بداية الاستقلال

ولمعرفة الواقع بتفاصيله يتحتم الرجوع إلى الوضع الذي كانت عليه اللغة العربية في بداية الاستقلال .

وتحليل هذا الواقع يضعنا وجها لوجه أمام الظروف الثقافية التي كانت وراء الوضع اللغوي السائد والمستوى الفكري الذي كانت عليه البلاد يوم استعادت سيادتها، كما يضعنا هذا التحليل أمام الوضع اللغوي في كل المجالات الحياتية، وقبل أن نستعرض واقع اللغة في هذه المجالات يحسن بنا أن نسجل ملاحظة أساسية تتعلق بالوضعية التي كانت عليها اللغة العربية في عهد الاحتلال والتي انتقل جانب منها إلى عهد الاستقلال .

وضع اللغة العربية في عهد الاحتلال

من المعروف تاريخيا أن الإدارة الاستعمارية حرصت كل الحرص منذ

البداية على تهميش اللغة العربية وتجميد كل نشاط ثقافي يستهدف نشرها وتعليمها وترقية الاهتمام بها ، بل أقدمت في مرحلة لاحقة على محاربتها وإقصائها إقصاء تاما من مجالات الحياة وإبعاد أهلها عنها، لأنها تدرك قيمة ارتباط الإنسان بلغته وتأثير هذا الارتباط في شخصيته، مما يجعله يرفض الاندماج في ثقافة الغير والحياة تحت حكمه وهذا ما لا ترضاه الإدارة الفرنسية ، وتنفيذا لذلك فرضت في المدارس التي أنشأتها لتعميم لغتها وفرض ثقافتها ، فقد فرضت على الجزائريين أن لا يتكلموا بأية لغة غير لغتها ومنعتهم من تعلم لغتهم حتى خارج مدارسها،بل منعت أن يستخدم التلاميذ داخل المدارس أية لغة وأية لهجة لأنها ترى في ذلك عائقا نحو الانهيار بلغتها والذوبان في ثقافتها .

ومع كل هذا يجب أن نشيد بأمر مهم وهو أن اللغة العربية رغم الحصار المضروب عليها لم تغب عن المجتمع الجزائري ، ولم يغب المجتمع عنها ، بل لم تفارق وجدان أبنائه وتفكيرهم حتى وإن أرغموا على إبعادها عن ألسنتهم بحكم الإجراءات التعسفية التي حرمتهم من تعلمها ، ولكنهم بقوا متمسكين بها شاعرين بضرورة تعلمها، لأنهم كانوا ينظرون إليها على أنها جانب من عقيدتهم ورمز معبر عن هويتهم ، فهي لغة القرآن الكريم لذلك لم يهجروها وإن أجبروا على عدم استعمالها في تعاملهم ومعاملاتهم ، وهذه الروح التي كانت عند الجزائريين هي التي دفعت رجال السياسة وعلماء الإصلاح في أثناء المقاومة السياسية أن يجعلوا الدعوة إلى العناية باللغة ورفع الحصار عنها في مقدمة المطالب التي قدمت إلى الحكومة الفرنسية لإنصاف اللغة العربية في مجال التعامل ، بفتح مجال تعلمها وتعليمها لأبناء الوطن ، وإعطائها المكانة اللائقة التي تعطى للغات في مجال التعامل على غرار اللغة الفرنسية.

وما رأيناه بعد ذلك (في عهد الاستقلال) من مظاهر الاختلال في التعامل مع اللغة العربية والتراخي السياسي في اتخاذ القرارات الإيجابية وفي عدم الإقدام على تصحيح الوضعية الموروثة وضبط سياسة لغوية تعيد للغة البلاد اعتبارها ، هذا الاختلال يرجع إلى ضعف الروح الوطنية التي لم تعد تحرك وعي بعض المسئولين كما كان ذلك في السابق ، كما يرجع إلى التردد في اتخاذ القرار بسبب الانبهار بالثقافة الأجنبية التي جعلت البعض لا يثقون في لغتهم ، وفي قدرات المتعلمين بها .

وبعد هذه الملاحظة نأتي إلى ذكر أهم المجالات التي يظهر من خلالها الوضع اللغوي, تلك المجالات التي تضم التعليم والتكوين والإعلام والإدارة ومصالح الخدمات ومظاهر المحيط الذي هو الواجهة الحقيقية لحياة المجتمع والمترجمة لثقافته.

أولا : مجال التعليم والتكوين :

إن أهم مجال تنطلق منه اللغة هو نظام التعليم والتكوين لأن اللغة لا تحيا ولا تتطور إلا في المجالات التي تتوافر لها ظروف الاستعمال، ومجال التعليم والتكوين من أهم المجالات التي تجد فيها اللغة هذه الظروف، فنشاط المتعلم وجهد المعلم قائمان على أساس اللغة والأمر نفسه بالنسبة إلى مجالات التكوين، وتنفيذ البرامج يعتمد اللغة أساسا، فهو الذي يصل المعلم بالمتعلم ويمكنه من استيعاب ما يهدف إليه البرنامج التعليمي، والحوار داخل المدرسة أساسه اللغة ، واللغة التي يعنينا الحديث عنها هي اللغة العربية باعتبارها اللغة الوطنية والرسمية بالنسبة إلى المجتمع الجزائري . هذه اللغة لم يكن لها وجود في البرامج التعليمية الموروثة عن النظام الفرنسي ، وكذلك برامج التكوين ولم يكن لدينا عدد

من المتعلمين ممن يستطيعون استخدام اللغة العربية لمواجهة الحاجة الشديدة في هذا الميدان ، مما جعل المسؤولين يتهيبون من الإقدام على التغيير ، والاهتمام بالعربية ، وهذا الوضع هو الذي كان أساس المنهج الذي انطلقنا منه في تنظيم التعليم والتكوين في بداية إعادة بناء الدولة، وخاصة في السنوات الأولى من الاستقلال .

فالسياسة التي اعتمدت في بداية الأمر سياسة فرنسية في الأساس، حاول المسئولون أن يعطوها لونا وطنيا يقربها من المجتمع، ولكنهم لم يستطيعوا أو لم يريدوا، لأن القرار يتطلب شجاعة سياسية من جهة وإيمانا قويا ورأيا واضحا من جهة أخرى ، لذلك نجدها لا تبدي أي اهتمام باللغة العربية ، فهي لغة أجنبية بالنسبة إلى النظام الفرنسي وقد صدر تشريع في ذلك .

وإذا كنا نجد في بعض الفترات التاريخية (في أثناء الاحتلال) بعض الاهتمام بموضوع اللغة العربية فإنه اهتمام خاص باللغة العربية الدارجة التي كانت مدرجة ضمن قائمة اللغات الأجنبية التي تعرض على تلاميذ المرحلة الثانوية ليختاروا واحدة منها وأما اللغة الفصحى فلم يتجه الاهتمام إليها إلا في المدارس الفرنسية الإسلامية التي أسست في السنوات الأولى للاحتلال في (قسنطينة وفي الجزائر وفي تلمسان) 1 بهدف إعداد إطارات جزائرية تكلف ببعض المهام التي تستدعي معرفة باللغة العربية .

ولكن المضمون اللغوي الذي عمم في هذه المدارس لم يكن الهدف منه خدمة اللغة العربية ولا بناء وجدان المتعلمين أو ربطهم بثقافة أمتهم، لأن الموضوعات المدرجة في البرنامج لا تستهدف سوى تعليم اللغة من أجل اللغة . لم تدرج الموضوعات والأساليب التي تربي الذوق وتنمي الوعي

بتاريخ الأمة ولم يكن الهدف من تنظيم الحصص التعليمية هو إنماء الفكر وصقل المواهب ، إنما كان الهدف من تعليم اللغة هو تمكين التلاميذ من معرفة قواعد النحو والصرف وبعض الأساليب التي يحتاجونها في كتابة الوثائق والمحاضر أي أن العناية كانت موجهة للجانب الأدائي الشكلي ويتضح ذلك من المعلومات المقررة في هذه المدارس .

ثانيا المرافق الإدارية:

لم تدخل اللغة العربية مجالات المصالح الإدارية والمرافق الحياتية طيلة العهد الاستعماري لأن إدارة الاستعمار ترى في السماح للغة العربية بدخول هذه المجالات منافسا للغتها ، ثم إن اعتماد اللغة العربية في المصالح الإدارية يقوي صلتها بمجتمعها ، ويحقق وطنيتها ، ويجعلها ترتبط عمليا بحياة الناس كل الناس ، وبأمورهم اليومية ، وهذا ما لا ترضاه الإدارة الفرنسية ، ومن أجل ذلك أقصت اللغة العربية عن ممارسة وظائفها في المرافق العامة وفي المصالح الإدارية ، وكان الهدف من هذا الإقصاء هو فصل المجتمع عن لغته ، وإبعاد المواطنين عما يكون في نفوسهم الحس الوطني والانتماء الثقافي ، لذا كانت الإدارة التي ورثنا نظامها ترفض التعامل باللغة العربية وترفض الوثائق المكتوبة بها. .

وهذا الوضع الذي ورثناه كان سبب الإشكال اللغوي الذي ما يزال مطروحا في بلادنا رغم مرور نصف قرن من الزمن على بداية تصحيح الأوضاع التي كانت اللغة الفرنسية فيها مهيمنة على كل مساحات التعامل.

ونجد الوضع اللغوي نفسه في المجالات الأخرى مثل الإعلام والمؤسسات المالية والتجارية والقضاء والمحيط باستثناء الوضع المحتشم الذي كانت عليه اللغة العربية في برامج الإذاعة والتلفزة ، وفي نظام المحاكم الشرعية

التي أسست في بعض الجهات خصيصا لإبرام عقود الزواج والطلاق بين الأهالي ، وما عدا ذلك فقد ظلت الإدارة الاستعمارية حريصة على تهميش اللغة العربية وإقصاء التعامل بها ورفض الوثائق المكتوبة بها طوال مدة الاحتلال، وما ظهر في السنوات الأخيرة من محاولة لتنظيم حصص تعليمية للغة العربية في أقسام التعليم الابتدائي بعد اندلاع الثورة واتساع نطاقها، كان محاولة لترضية الرأي العام وتغيير صورة السياسة الاستعمارية في نظر الجزائريين ، وفي نظر العالم ، ولكنه كان عملا ظرفيا فرضته السياسة التي جاء بها (ديغول)من خلال مشروع قسنطينة في محاولة منه لتسوية الأمور الاجتماعية ، واستمالة عواطف الجزائريين .

ووفق هذه الأوضاع المعقدة انطلق التعامل مع اللغة العربية في بداية الاستقلال، غير أن هذه الانطلاقة لم يكن لها تخطيط مدروس، ولا برنامج واضح له أهدافه، بحيث يقود إلى انتهاج سياسة لغوية رشيدة تحدد الدور الأساسي للغة العربية بصفة نهائية، ويضبط دواعي اختيار اللغات الأجنبية المساعدة التي نميل إلى التعامل بها وفق الأهداف التي نتوخاها في مجال الانفتاح على مصادر المعرفة الإنسانية، والاتصال بما يجري خارج محيطنا، ولكن المتأمل في الخطوات التي أنجزت يلمس وجود تطلع وطني لإحداث التغيير في سياسة التعامل مع المسألة اللغوية، وهذا التطلع نجد التعبير عنه في نص الدستور وفي اللوائح السياسية لمؤتمر حزب جبهة التحرير الوطني، وفي القرارات الظرفية النظرية التي دعت حاجة التصحيح إليها، ولكن الظروف التي كانت تعيشها البلاد لم تحرك وعي المسؤولين فيندفعوا إلى ترجمة هذا التطلع إلى إرادة فاعلة، ولم يجعلهم متحمسين للتغيير في هذا المجال، رغم أنهم أقدموا على التغيير في مجالات أخرى (مثل الزراعة والصناعة)،إن الظروف التي أعاقت الإقدام

على التغيير كانت نتيجة انتقال أوضاع البلاد من عهد إلى عهد وهي التي جعلت المسؤولين يحافظون على ما كان موجودا ويبقون اللغة الفرنسية في الوظائف التي كانت تقوم بها على أمل أن يبدأوا في التغيير حين تتهيأ الظروف، وهذا يعني أن نية التغيير كانت موجودة لدى المسؤولين ، ولكن التراخي السياسي والتردد في اتخاذ المواقف حالا دون التعجيل بإحداث التغيير الذي كانت تنتظره الأجيال فلم يقع التحول سريعا .

وقد تنبهت القيادة السياسية إلى هذا الموضوع فعبرت عن الحاجة إلى التغيير وأوصت ضمن لوائح المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني سنة 1964 بإنشاء لجنة وطنية مكلفة باتخاذ الإجراءات الكفيلة بالتعجيل بإعداد برنامج تعريب شامل يرمي إلى صيانة وتنمية القيم الثقافية والروحية 2 .

وتعني هذه التوصية تنبيه القائمين على التخطيط لتسيير أمور البلاد أن يتجه المسعى إلى ضرورة التعجيل بالشروع في إجراء تغيير عملي يقلص من مساحة التعامل مع اللغة الفرنسية .، ويرقي الاهتمام باللغة العربية بجعلها اللغة السيدة في وطنها ويمكنها من ممارسة وظائف التسيير الإداري والثقافي وتوصيل المعارف العلمية لأبناء المجتمع .

وانطلاقا من هذه الروح بدأ التفكير في معالجة المسألة اللغوية التي كانت تمثل إشكالات معقدة في البداية ، فتقرر في مستوى الدولة تبني استعمال اللغة الفرنسية وإبقائها وسيلة التعامل في كل المجالات، وتقرر بالإضافة إلى ذلك إعادة الاعتبار للغة العربية التي هي لغة البلد ، وعبرت الدولة عن هذا من خلال الدستور الذي نص في إحدى مواده على أن اللغة الرسمية للدولة الجزائرية هي اللغة العربية ، وهذا يعني أنه لا بد

من تصحيح الوضع اللغوي الموروث عن الاستعمار الفرنسي وفق أساليب لا بد من التفكير فيها .

ويتطلب التصحيح اتباع ترتيبات معينة لجعل هذا القرار أمرا مطبقا في مجالات التعامل الرسمي، ولو على فترات وفق المنطق والحاجة إلى ذلك ، وتركز الاهتمام في البداية على جعل عملية التصحيح تنطلق من التعليم باعتباره المجال الذي يعد الإنسان وينشر المعارف والأفكار التي يحتاج إليها الإنسان، فتركزت المحاولات الأولى على ترسيم اللغة العربية في برامج التعليم منذ الموسم الدراسي الأول ، ثم توجه الاهتمام إلى تعليم المواد بها ، وكان أمام المسؤولين سبيلان لجعل اللغة العربية تحتل المكانة الطبيعية في نظام الدولة. السبيل الأول هو توجيه الجهود الرسمية منذ البداية لتعليم العربية للناشئة وتمكينهم من الإلمام بها ومعرفة أساليب استعمالها، والسبيل الثاني : هو بذل جهد متميز من أجل زيادة العناية بها بجعلها أداة مؤهلة لتعليم كل المعارف بها(أي بالانتقال من تعلمها إلى التعليم بها) .

وحين يتتبع المرء الخطوات التي أنجزت في مجال تطور الوضع اللغوي بهدف الوقوف على حقيقة الواقع بعد جهود نصف قرن نجد عددا من الإنجازات التي كان الهدف منها بداية معالجة ما تبقى من أهداف الثورة والمتمثل في العمل على استكمال التحرير في المجال الثقافي وتخليص البلاد من التبعية اللغوية التي ظلت وما تزال مكبلة بها 3 .

وتلخيصا للجهود التي بذلت في هذا الصدد نوجز استعراض الإجراءات التي تم بمقتضاها تصحيح جوانب من الوضع الذي كان قائما قبل الاستقلال .

من هذه الإجراءات التي نراها ذات أهمية ما يلي :

1. الإجراء الذي تم بمقتضاه تنفيذ قرار تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في الموسم الدراسي 64 / 65 وما تلاه بعد ذلك (وفق فترات متفاوتة) .

2 . الإجراء الثاني والمتعلق بتطبيق قرار التعريب النقطي الصادر عام 1971 ضمن إصلاحات النظام القائم ، والذي يقضي بتعريب ثلث الأقسام المفتوحة في كل مدرسة من الصف الخامس إلى نهاية التعليم الثانوي ومضمون هذا القرار : أن يتلقى ثلث تلاميذ المدارس كل المعارف باللغة العربية بما فيها المواد العلمية تمهيدا لتعميم التعريب على باقي التلاميذ ، واستمر هذا الإجراء إلى نهاية 1989 .

3. الإجراء الخاص بتنفيذ الأمر الرئاسي الذي يقضي بإجبارية معرفة اللغة العربية على كامل الموظفين ومن يماثلونه بتاريخ 26 / 4 / 1968 4.

4 . الإجراء الخاص بتطبيق نظام التعليم الأساسي (صدرت نصوص هذا التعليم في 16 / 4 / 1976) الذي يجعل اللغة العربية لغة تعليم جميع المواد، ويحدد دور اللغة الأجنبية باعتبارها لغة مساعدة ويدرج تعليمها في الصف الرابع وليس قبل ذلك ، وبهذا (الإجراء) استعادت اللغة العربية مكانتها في التعليم العام .

5. الإجراء المتعلق باستكمال تعريب ثلثي الأقسام المتبقية وتوحيد لغة التعليم في جميع المراحل ، بإلغاء نظام الازدواجية الذي كان يقسم التلاميذ إلى فئتين : فئة تتلقى تعليم كل المواد باللغة العربية ، وفئة تتلقى تعليم المواد العلمية بالفرنسية ، وبهذا الإجراء الذي استمر إلى عام 1989 زال هذا الانقسام ، وتوحد التعليم ، وتوحدت لغته ، وامتد هذا الإجراء

إلى توحيد الفروع في أقسام كليات العلوم الإنسانية في الجامعة بحيث ثم إلغاء الفروع التي كانت تهيئ الطلاب باللغة الفرنسية .

6. الإجراء المتضمن تنفيذ قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة التحرير الوطني بخصوص الدعوة إلى تنفيذ توصيات الندوة الوطنية الأولى للتعريب التي انعقدت عام 1975 بإشراف الرئيس الراحل هواري بومدين ، تلك التوصيات التي شملت عددا من المجالات منها : تعريب الحالة المدنية، وتعريب مظاهر المحيط والأختام الرسمية ، والشروع في تعميم العمل باللغة العربية في المصالح المتعاملة مع الجمهور، وغير ذلك مما جاء في توصيات الندوة التي غطت كل المجالات بما فيها مجال التعليم العالي 5.

7. الإجراء الخاص بتعريب القضاء والتقاضي والمصالح المتصلة بهذا الموضوع .

8 . تعريب الجرائد التي كانت تصدر باللغة الفرنسية ومعها البرامج الإعلامية وإنشاء جرائد ومجلات بالعربية .

هذه أهم الإجراءات التي رسمت المشهد اللغوي في بلادنا إلى جانب القرارات التي مست جوانب من التعليم العالي والتكوين المهني وأدخلت جزءا من الاهتمام باللغة العربية في الجامعة وفي مجالات الإعلام.

وكان الأمل أن تتوج هذه الإجراءات بتطبيق النص القانوني الذي صدر عن البرلمان عام 1991 [6] الذي يحدد خطة وطنية تقضي بتعميم التعامل باللغة العربية في جميع المجالات ، خطة تقوم على التكامل والتدرج والتزامن، لكن المسؤولين جمدوا هذا القانون ، وحالوا دون تنفيذه ، وما يزال إلى اليوم مجمدا ، ومبعدا، ما يزال مدفونا في أدراج الحكومة،

كان الأمل أن يشهد المجتمع الجزائري (وهو يحتفل بالذكرى الخمسين لاستعادة سيادته) الاحتفال بتعميم العمل به لأنه رمز من رموز اكتمال السيادة الوطنية وتعميم العمل به يعني زوال الإشكال اللغوي الذي طال أمده خاصة بعد أن تعرب التعليم الأساسي والثانوي وبعض أقسام التعليم العالي وتعرب الإعلام في كثير من مظاهره ، ودخلت اللغة العربية مصالح البلدية وسجلات الحالة المدنية وعم التعريب مجال القضاء والتقاضي والأوراق الثبوتية الرسمية .

ومنذ صدور هذا القانون والمواطنون ينتظرون اليوم الذي يفرج عنه ويخرج إلى الميدان للتنفيذ ويتحقق الحلم الذي ظلوا يمنون النفس بتحقيقه، وهو أن يروا لغتهم معتمدة رسميا في التعامل داخل أجهزة الدولة ، وفي مؤسسات المجتمع وفي جميع مجالات التعليم والتكوين وفي الاجتماعات الرسمية .

إن الأمل الذي ما يزال يراود المواطنين هو أن يشعروا في أعماقهم بأنهم مستقلون ثقافيا فعلا ولم يعد يربطهم بفرنسا الاستعمارية إلا ذلك الماضي الأليم الذي ظل وسيبقى محفورا في الذاكرة ، بأن وطنهم أصبح حرا كامل السيادة ، له دولته وعلمه وعملته، ونظامه وسياسته ونمط حياته ، ولم يبق له إلا أن يرسم عمليا لغته في جميع مظاهر حياته ، ويعطيها المكانة التي لا تنافسها فيها أية لغة مهما كانت .

واليوم وبعد خمسين سنة من المحاولات الرامية إلى تصحيح الوضع اللغوي الموروث نسأل أنفسنا ، ماذا تحقق؟ ، أو ماذا حققنا؟ من وراء الخطوات التي تمت في هذا المجال ، ومن وراء هذه المحاولات ؟.

الواقع يفرض أن نجيب بأننا حققنا بعض المكاسب، ولكنها ليست في مستوى المحاولات المبذولة ، ولا تتناسب مع الزمن الذي استغرقته هذه

المحاولات، وهنا نأتي إلى الحكم على هذا الواقع فنقول : إننا لم نحقق النتيجة التي كنا ننتظرها ، أوكان من المفروض أن نحققها ، والمقارنة بين النتائج وبين المدة الزمنية المستغرقة تبين ذلك ، فخمسون سنة مجال زمني معتبر يمكن أن يشهد عددا من الإنجازات الناجحة ويحقق مستوى يفوق ما هو محقق في واقعنا، ولكن ما نراه- مع الأسف – لا ينسجم مع ما كنا ننتظر، لا مع الجهد المبذول ولا مع الزمن المستغرق لذلك لم يتحقق ما كنا ننتظر، فالجهود التي بذلت جهود لها قيمتها جهود معتبرة في حجمها إذا ما قارناها بالإمكانات المتاحة ، ولكن نتائجها لم تكن في المستوى المأمول .

والسبب هو أن ما أنجزناه وبذلنا فيه جهدا بدأنا في السنوات الأخيرة نتخلى عنه ، أي أننا رجعنا خطوات إلى الوراء وهذا التراجع عن المكتسبات هو الذي جعل الاهتمام باللغة يقل ، والغيرة عليها تضعف ، ونستطيع أن نوضح النقاط التي تظهر الخلل في المسيرة ، وتبين ضعف النتائج .

1. النقطة الأولى التي تظهر الخلل الكبير في هذه السياسة هي ما يتعلق بعدم الاهتمام بتعريب مجالات الإدارة ، مع أن الإدارة هي محور الحياة الاجتماعية ، لذلك نقول : إن النقطة السوداء في تنظيم السياسة اللغوية عندنا هي إقصاء اللغة العربية عن معظم المرافق الإدارية ، لأن إبعاد اللغة الوطنية عنها أمر غير مقبول ومن غير المعقول أن تبقى اللغة العربية التي هي اللغة الرسمية مبعدة عن مجالات التسيير الإداري والمرافق الحيوية التي تتولى شؤون المجتمع ، مع أن الإطارات التي تشغلها الإدارة هي من إنتاج الاستقلال ممن ليس لديهم عائق لغوي يمنعهم من ممارسة المهام المطلوبة .

ومن غرائب الأمور التي تطرح في هذا المجال التناقض القائم الذي تراه بين الإدارة ومصالح القضاء ، فالمصالح القضائية ترفض الوثائق المحررة بالفرنسية (وهذا أمر طبيعي) وتطلب من المتقاضين ترجمتها إلى العربية في حين أن المصالح الإدارية هي التي تصدرها بالفرنسية ويتم التعامل بها مثل : العقود والاتفاقيات الشهادات والمحاضر وغيرها من الوثائق الصادرة من الإدارة الجزائرية باللغة الفرنسية .

2. النقطة الثانية التي تبين تقصيرنا في مجال تصحيح الوضع الموروث هي إبقاء اللغة العربية مبعدة عن ممارسة الاختصاصات العلمية المبرمجة في مناهج التعليم العالي، مع أن معظم المدرسين في الجامعة من إنتاج الجامعة، أولئك الذين تلقوا التعليم الذي يمكنهم من تدريس المواد العلمية باستخدام المراجع التي تفيدهم، وكان بالإمكان، إذا تعذر ذلك على بعض الأساتذة الشيوخ ، أن يكلف الأساتذة الشباب بتدريس بعض الوحدات التي يشملها البرنامج باللغة العربية .

3. النقطة الثالثة وتتعلق بما يلاحظ من مظاهر التراجع الذي عرفه استعمال اللغة في مظاهر المحيط ، بعد أن كان قد اكتمل تعريبه ، وكان المفروض أن لا نرجع في ذلك إلى الصفر ، بحيث نلغي كل ما انجزناه ، وهذا يجعلنا نحس بأن نظامنا قد تخلى عن العناية باحترام اللغة وترك المجال للعابثين يفعلون ما يشاؤون ، وكان الأمل أن لا يترك مجال استعمال اللغة في واجهات المحلات ، وفي المظاهر التي نراها في المحيط لكل واحد يفعل ما يشاء ، فالمحيط مظهر من مظاهر حياتنا واللغة التي تكتب فيه رمز معبر عن شخصيتنا، لذا كان من اللائق أن يلزم مستعملو اللغة الكتابية في الأمكنة العامة أو في تذاكر النقل أو في سندات التعامل بالمحافظة على اللغة الوطنية وعلى سلامة العبارات التي تكتب بها وأن

لا تضاف العبارات الأجنبية إلا في الأماكن الخاصة التي يتردد عليها الأجانب مثل الموانئ والمطارات والفنادق الكبرى والمؤسسات السياحية المصنفة كما أشارت التعليمات الصادرة في هذا الشأن منذ الندوة الوطنية الأولى للتعريب 7 . ومع الأسف أن ما نراه اليوم هو أن الحرف العربي قد اختفى كليا أو جزئيا في كثير من المحلات واللافتات والوثائق والمنتوجات وحل محله الحرف اللاتيني والعبارة الفرنسية مما يجعل الملاحظ يستخلص أن اللغة الفرنسية قد استعادت مكانتها في جميع مظاهر المحيط وفي عدد من المواطن التي لا يجوز أن تظهر فيها فوجودها في عناوين الوزارات والمقرات الرسمية لبعض الهيئات والمديريات أمر غير مقبول وكذلك وجودها في تذاكر النقل التي يستعملها أصحاب الحافلات والمراكب العمومية ، وخاصة بعد أن حددت التوجيهات ا الرسمية الأماكن التي يجوز أن تظهر فيها العبارة الأجنبية إلى جانب العبارة العربية . ومن الأمور المؤسفة أن هيمنة اللغة الفرنسية عادت إلى كل الواجهات واللافتات وحتى في عناوين المحلات التجارية البسيطة ، لقد استولت الفرنسية على كل ما نراه في محيطنا وأصبحت تستولي على تفكير الكثيرين منا فكأن الوضع السياسي قد تغير وكأن النظام المسئول على التوجيهات لم يعد وطنيا ، فالذي يزور وطننا يصطدم بهذه المظاهر التي لا تنسجم مع سياستنا .

4 . ومن مظاهر الردة اللغوية في التعليم التراجع عن الخطوات المنجزة في مجال توسيع الاهتمام باللغة العربية ، وحصر اللغة الأجنبية في الوظيفة المخصصة لها ، ومما يدعو إلى الاندهاش أن اللغة الفرنسية فرضت نفسها علينا وأصبحنا عاجزين عن التخلص من هيمنتها حتى في الحديث مع أطفالنا .

والأمر المقلق هو ما نراه من محاولات عشوائية هادفة إلى التراجع تسعى هذه المحاولات إلى تغيير وجهة المدرسة والتقليل من شأن اللغة العربية التي هي لغة المدرسة ، ويتمثل ذلك في :

1. تنزيل تعليم اللغة الفرنسية من مستوى السنة الرابعة إلى المستوى الأدنى (مستوى الثانية ثم الثالثة) من دون ذكر الأساس العلمي المعتمد في هذا التغيير ، أي أن هذا القرار الذي اتخذته الوزارة الوصية قرار ارتجالي لا يعتمد مسوغا علميا ولا تربويا ، والدليل على ذلك أن تنفيذ القرار لم يعش سوى سنتين تبعه بعد ذلك تعديل نقلت اللغة الفرنسية بمقتضاه من السنة الثانية إلى الثالثة والتفكير جار في محاولة التغيير مرة أخرى حسب مزاج المسؤول وقناعته ، إن هذا التغيير الذي عرفه تعليم اللغة الفرنسية لم يدرس ، ولم يناقش ، ولم يرجع فيه إلى المربين وأهل الاختصاص ، لأن المربين لهم رأي في المستوى الذي تدرج فيه اللغة الأجنبية، فالمستوى الذي يرونه ملائما ومقبولا لا يقل عن مستوى السنة الرابعة، والأساس الذي يبنون عليه هذا الرأي قائم على المسوغات البيداغوجية ومضمون هذا الرأي هو أن إدراج اللغة الأجنبية قبل أن يتمكن الأطفال من تعلم لغتهم وإتقان أساسياتها يؤثر سلبا على مستواهم في اللغتين ويشوش على أذهانهم ، ثم إن هناك فرقا بين التعامل مع اللغة الشفهية واللغة الكتابية ، فالشفهية يجوز التبكير بها لأنها لا تطرح إشكالا بينما اللغة الكتابية يصطدم تعليمها باللغة الأولى وطريقة كتابتها .

لذا يفضل المربون تأجيل تدريس اللغة الأجنبية إلى ما بعد ثلاث سنوات أو أربع من تعليم اللغة الوطنية .

5. النقطة الخامسة وتتعلق بفرنسة الرموز والمصطلحات المستخدمة في تدريس الرياضيات ، لقد وقع الأقدام على هذا القرار من غير مسوغ

بيداغوجي ، ولم يعرض الموضوع على أهل الاختصاص ولم تذكر الدواعي العلمية والتربوية التي دعت إلى الاستغناء عن الرموز العربية وتعويضها بالرموز الأجنبية ، إنه مجرد تغيير عشوائي لا يفيد التلاميذ في شيء ، بل يربكهم، ويشوش أذهانهم ويجعلهم لا يثقون في رموز لغتهم التي يجدونها في بعض الكتب ثم إن التوجيهات السياسية التي سار عليها القائمون على التعليم منذ بداية تعريب المواد العلمية لا تطرح الجانب اللغوي في تدريس الرياضيات منذ أن تم تعريبها في السبعينيات ، ثم إن هذا الإجراء الذي فرضته الوزارة يثير إشكالا لدى التلاميذ وخاصة الصغار منهم، فهم يتعلمون العربية ويتعلمون بها، ولكنهم عند حل المسألة الحسابية يجدون أنفسهم مضطرين إلى الخلط بين اللغتين (العربية والفرنسية) في الحروف والاتجاه، يضطرون إلى استخدام الرموز الفرنسية والحروف اللاتينية مع أن الأساتذة المختصين في هذه العلوم يرون أن هذا مخالف للمنهج التربوي السليم لأن الرموز لها صلة بلغة التدريس، وما يسمونه رموزا عالمية ليس صحيحا ،ولو كان صحيحا لتبنته الدول العربية، وما نجده في البرامج التونسية لا تعتمد فيه هذه الرموز ولا أحد يشك في قيمة التعليم المنظم في تونس ، ثم ما هو الإشكال الذي تطرحه الرموز العربية حين نبقيها كما كانت ، ويبدو أن هناك نية خفية غير معلنة هي التي تحرك فكر المسؤولين المتحمسين لتغيير هذه الرموز، وهي أن الغاية التي يسعون إليها هي الوصول إلى تدريس المواد العلمية بالفرنسية .

ومن أجل هذه الغاية غير المعلنة بدأوا بالتمهيد لذلك بفرنسة الرموز والمصطلحات حتى ولو أدخلنا بلبلة على التلاميذ وشوشنا على تفكيرهم .

6 . النقطة السادسة وتتناول مظاهر الإخفاق التي عرفتها السياسة اللغوية المطبقة في بلادنا سواء في مجال تعميم استعمال اللغة العربية

في المجالات الحيوية واحترامها من قبل المسؤولين ، أم في مجال تطوير نظام تعليمها للأجيال وترقية الاهتمام بها .

وتبرز مظاهر الإخفاق في مظهرين اثنين :

1.في التسيب اللغوي الذي نراه متفشيا في أحاديث المتكلمين الذين لا يراعون حرمة اللغة ولا سلامة تعابيرها ، ونجد هذا المظهر حتى في أوساط من يعرفون اللغة العربية ، وقد يمتد فيشمل المعلمين والأساتذة ، ونتج عن هذا التسيب أمر آخر وهو : أننا نرى الكثير من المسؤولين يميلون إلى استخدام اللغة الفرنسية في أحاديثهم ، وفي الجلسات الرسمية، وفي الندوات ، و اللقاءات التنظيمية ، حتى ولو كان المستمعون إليهم أميين أو يجهلون اللغة الفرنسية وقد تدفع المسؤولين الحاجة إلى استخدام جملة عربية فيحاولون ذلك ولكن في مقابل عشرات الجمل بغيرها، وفي كثير من الأحيان يستخدمون استعمالات هجينة بعضها عربي وبعضها غير عربي والذي يدفعهم إلى ذلك اعتبارهم اللغة الفرنسية مكسبا أو غنيمة أو إرثا على حد تعبير بعضهم ، كما نلمس هذا الموقف في تقديرهم للأشخاص الذين يختارونهم لتولي المسؤوليات ، فهم لا يشترطون معرفة اللغة العربية فيمن تسند إليه مسؤولية سامية أو مسؤولية لها اتصال بالجماهير (مدير ، وزير ، وال) وقد أثرت مواقف المسؤولين هذه في سلوك كثير من الأسر .التي أصبحت تفضل تلقين أبنائها اللغة الفرنسية على حساب العربية منذ الصغر ، وامتد ذلك إلى دور الحضانة والروضات الخاصة التي أصبح لها اهتمام خاص بهذه اللغة فجعلوها أساس التربية التي تقدم للصغار .

2. المظهر الثاني ويتمثل في الضعف الملحوظ الذي نلمسه في مستوى الطلاب، وفي عجزهم عن إبداء آرائهم وانطباعاتهم بعبارات لغوية

سليمة، ويظهر هذا العجز في المجالين : الشفهي والكتابي ، فكتاباتهم تكشف عن الضعف البين وأحاديثهم تبين جانبا من العجز ، ويظهر هذا واضحا حينما يطلب منهم الإجابة عن سؤال أو إبداء رأي ، وسبب هذا الإخفاق في نجاح معالجة المسألة اللغوية عاملان اثنان : عامل سياسي ، وعامل تربوي .

ويتمثل العامل السياسي في النظرة التي ينظر بها بعض المسئولين الكبار في الدولة إلى اللغة العربية ، ووفق هذه النظرة تجدهم غير متحمسين للتعامل باللغة العربية ، بل يميلون إلى تفضيل اللغة الفرنسية في معاملاتهم ، وفي حوارهم داخل الندوات الصحفية. ومن الأخطاء السياسية التي تسجل على بعض المسؤولين مخاطبة الجماهير بغير اللغة العربية التي يفهمونها ، والتي هي لغة بلادهم الرسمية .

من ذلك تصريحاتهم التي تنقلها الإذاعة والتلفزة والموجهة إلى عموم الناس تلك التصريحات التي يتعمدون فيها اختيار اللغة الفرنسية ، مع أن التوجيهات الرسمية تمنع وسائل الإعلام الناطقة من نقل حديث المسؤول إذا لم يكن باللغة الرسمية وسلوك المسئولين اللغوي له تأثير مباشر في مواقف الناس من اللغة .

أما العامل التربوي فيتمثل في الأساليب المتبعة في تعليم اللغة في المراحل المختلفة فالأساليب التي تتبع في مدارسنا ما تزال أساليب جامدة لم يلحقها الإصلاح ولم تتطور، أساليب يغلب عليها الطابع النظري والأداء الشكلي الذي لا يثير فاعلية المتعلم ولا يدفعه إلى التفكير من أجل استيعاب المضمون الذي يتضمنه الدرس واكتشاف العلاقة التي تربط المبنى بالمعنى ، ومن ثم لا يهتم بتنمية فكره وترقية ذوقه وتربية وجدانه ،

ولا يوجه اهتمامه إلى البحث في خصائص ما يسمع أو يقرأ من نصوص أو تحليل ما يتضمنه الكلام من أفكار وحقائق .

وحين نعكف على معاينة واقع تعليم اللغة العربية في مدارسنا نجد أن نظام التعليم في مختلف المراحل يفتقر إلى هذا الاهتمام الذي يجعل تعليم اللغة في المستوى الذي يساير العصر ويستنير بخصائصه الحضارية ويستجيب لأهداف الأمة المتطلعة إلى أجيال يعرفون لغتهم ويتذوقون أساليبها، فالمناهج المطبقة منذ بداية تنفيذ البرامج الإصلاحية لا تخضع لضوابط منهجية أو دراسية علمية ، تتوخى تحديد أهداف التعلم اللغوي ومبادئه وأسلوب تنفيذه .ولم تستثمر في بنائها التطورات التي جدت في عالم التربية ، وفي نظم التعليم ، وفي مجال الدراسات اللسانية والأبحاث اللغوية فالأهداف التي هي منطلق العملية التعليمية غير محددة بدقة لا تلمس فيها ما يرمي إلى البناء الفكري ، ويوسع الأفق المعرفي ويثري خبرات المتعلمين ، وكذلك المضامين التي هي في الأساس ترجمة للأهداف لا نجد فيها ما ينمي فكر المتعلم ، ويهذب ذوقه ويعمق نظرته إلى الحياة ويشبع حاجته إلى المعرفة الدقيقة ولا نجد فيها الاهتمام بالأساليب التعبيرية اللطيفة التي تحبب إليه اللغة وتدفعه إلى زيادة الاهتمام بها .

وكتب اللغة المؤلفة حديثا لا نجدها مستوفية لشروط التأليف الموجه لفئة معينة من المتمدرسين الذين هم في حاجة إلى الأساليب المشوقة ، والعبارات الواضحة ، والنصوص الثرية بالمعاني ، والى التمارين الهادفة إلى المعالجة اللغوية الدقيقة التي تنمي خبرتهم الثقافية وترقي أسلوبهم في الاستعمال اللغوي ، وتثري رصيدهم ، وتجعلهم قادرين على توظيف المهارات اللغوية كتابة ومشافهة .

فالمتتبع لمحتوى البرامج التي يتلقاها التلاميذ يجدها برامج محشوة بكم من المعلومات التي لا تلائم مستوى إدراك التلاميذ ، ولا تنسجم مع الوعاء الزمني المحدد لكل نشاط من الأنشطة المقررة .

يضاف إلى ذلك طريقة العرض التي تقدم بها المعلومات ، فهي معروضة بكيفية غير منظمة وتبويب غير مرتب مما جعل التلاميذ يعجزون عن فهم طريقة البناء اللغوي .

هذا ما يتعلق بالمحتوى أما طرائق التبليغ المتبعة فهي طرائق جامدة يغلب عليها الطابع التلقيني، لا يجد فيها التلميذ ما يدفعه إلى التفكير ، إذ ينعدم فيها الحوار الذي يثير فاعلية وحماسة المتعلم ويمكنه من المشاركة في استنباط الحقائق واستخلاص النتائج ، والضعف البارز الذي تلمسه في طرائق التبليغ وتقديم الدروس أثر كثيرا في مستوى تحصيل التلاميذ .

ومما زاد في ضعف الأداء اللغوي لدى التلاميذ قلة الاهتمام بنشاط القراءة وتحليل النصوص ، إذ لم يخصص النظام لهذين النشاطين إلا حصة أو حصتين في الأسبوع مع أن القراءة في المرحلة الابتدائية هي أساس الاستيعاب اللغوي ، ومثلها تحليل النصوص الذي يجعل المتعلمين يدركون المعاني والأفكار التي يتضمنها النص وترمز إليها الإشارات اللغوية ومن المعلوم أن مستوى تعليم اللغة هو الذي يرتقي بالسياسة اللغوية ويطور أسلوب التعامل بها، وترقية السياسة اللغوية تخضع لعاملين كذلك : عامل سياسي وعامل تربوي ، فالقرار السياسي هو الذي يحدد مكانة اللغة في نظام حياتنا وأسلوب التعامل بها .

والعامل التربوي هو الذي يدفع القائمين على تسيير شؤون التعليم إلى النهوض بتعليم اللغة وترقية ذوق الأجيال المتعلمة من خلال ضبط

أهداف تعليمها وتطوير مناهجها وتحديث الكتب والوسائل التي تعتمد في التعليم .

وللإلمام بهذه الجوانب يجب التفكير في سياسة إعداد المعلم لأن المعلم هو الذي يمكن الأجيال من مسايرة التطورات الجارية في علوم الاتصال، ونحن حينما ننظر إلى واقع إعداد المعلم نجد أننا مقصرون في هذا الميدان ، إذ لم يتجه تفكيرنا إلى ترقية سياسة إعداد المعلم ، فالمعاهد المخصصة لذلك والتي كنا نحملها مسؤولية الإعداد قد تم الاستغناء عنها ، وأصبحنا نلتجئ إلى التوظيف المباشر .كما كنا في بداية الاستقلال. أو نعتمد على المتخرجين حديثا من الجامعة أولئك الذين ليس لديهم تكوين بيداغوجي ، ولم يتلقوا تدريبا ميدانيا ، إننا نلتجئ إليهم حتى ولو كان مستواهم في اللغة لا يرقى إلى المستوى المطلوب .

والملاحظة التي يجب ذكرها هنا هي أن تطوير سياسة تعليم اللغة ليس محصورا في حشو أذهان التلاميذ بكمية من الألفاظ التي يجرى بها التواصل ويستعملها المتكلمون ولا في الإلمام بالنظام النحوي والصرفي الذي تنفق المدرسة في تلقينه للناشئة وقتا طويلا كأنه هو الغاية فالمسعى من ذلك هو حفظ القواعد المتعلقة بالإعراب اللفظي والتقديري وذكر وظيفة المبنى ومعرفة المواطن التي يتم فيها تأويل الحالة الإعرابية والاستشهاد على ما تم الاتفاق عليه نحويا .

ومعرفة اللغة واكتساب القدرة على استخدامها ليست في حفظ القواعد واستعراض قوانينها ، إنما اللغة هي فهم عميق لدلالة العبارة أو الألفاظ التي هي عناصر اللغة ، والدلالة يحكمها السياق والقرائن ، وقصد المتكلم ، فاللغة ذوق قبل أن تكون قواعد وتجربة شعورية قبل

أن تكون ألفاظا واللغة وعي ينمو مع شعور الإنسان بذاته وبما يجري في محيطه ، وهي تفكير داخلي تنميه النصوص الراقية والقراءة الواعية والمعالجة البيداغوجية للنص الذي يشخص فكرة الكاتب أو المتحدث .

ومن الأمور التي يمكن الإشارة إليها هي أننا نعلم اللغة في كل مرحلة ونقدم للتلاميذ معلومات تتعلق باللغة ، ولكننا لا ننطلق في تعليمها من برنامج مدروس وخطة متطورة ولا نسعى إلى تحقيق هدف واضح ومحدد.

الخاتمة :

ما نريد أن نلخص به مضمون هذه المقالة هو تأكيد حقيقة نعيشها في واقعنا اللغوي ، هذه الحقيقة هي أننا لا نملك سياسة لغوية محددة وواضحة تلتزم بها الدولة في كل مرافقها وتلزم بها المؤسسات والعاملين فيها ، مما يؤكد أن المحاولات التي بذلت خلال نصف قرن من الزمن بهدف إيجاد وضع لغوي طبيعي لم تسد هذا الفراغ الذي يعيشه النظام بل أكدت الحاجة العاجلة إلى ضبط سياسة لغوية تجسد طبيعة تفكيرنا ووجهتنا الثقافية ، وهذه الحاجة تفرض اليوم على المسئولين في الدولة أن يراجعوا مواقفهم من التعامل مع المسألة اللغوية في عمومها ، ومع اللغة الوطنية بصفة خاصة باتخاذ القرار الحاسم الذي ينهي حالة التذبذب التي عاشتها وتعيشها اللغة العربية ، ويعالج الوضع اللغوي المريض الذي امتدت علله إلى كل مظاهر محيطنا ومجالات حياتنا، ونخشى أن تمتد إلى مشاعرنا وأفكارنا وإلى تفكير أبنائنا، ومعالجة هذا الوضع تستدعي السعي الفكري الصارم إلى إنهاء حالة الغموض الذي يطبع الموقف الرسمي العملي من تحديد المكانة التي يجب أن تحتلها اللغة العربية في حياتنا كما تستدعي . بصفة خاصة . الخروج من التردد والإقدام على تحديد

لون السياسة اللغوية التي يجب أن ننتهجها، تلك السياسة التي ينبغي أن تكون مستمدة من مبادئ ثورتنا وقيم حضارتنا وخصوصيات مجتمعنا بما يجعل الواقع اللغوي الذي نتعامل معه لا ينفصل عن مظاهر السيادة بحيث تصبح اللغة الوطنية الوجه البارز في المشهد الثقافي والروح المميزة للمكانة التي توضع فيها هذه اللغة في المستوى العملي ، المكانة التي لا تنافسها فيها أية لغة والسياسة التي نود أن يحددها المسئولون هي السياسة التي تجعل التعدد اللغوي الذي هو ميزة العصر الذي نعيش جانبا منه يخدم اللغة الوطنية ، ولا ينتقص من قيمتها ويخدم المجتمع ويرقي اهتمام الناس بها ولا يخدم الثقافات الأجنبية . بحيث تصبح الخطة المتبعة قائمة على أساس علمي ووطني ، يراعى فيها ضبط المفهوم الذي يعطى للغة والمكانة التي توضع فيها والوظائف التي تسند إليها والعلاقة التي تربطها بغيرها من اللغات الأجنبية أو اللهجات المحلية ، على أن يتضح الهدف من الاستعانة باللغات الأجنبية التي لا يجوز أن تأخذ مكانا لاحق لها فيه، أي لا بد أن تعامل باعتبارها أدوات مساعدة لا تحل محل لغة البلد، أو تزاحمها في وظائفها الأساسية ، فحاجتنا إلى اللغات الأجنبية تجعلنا نتخذها سندا يشد أزر اللغة الوطنية ويمكن من استفاد من تعلمها من التفتح على المعرفة الإنسانية والتجارب الفكرية العالمية ، وتختار اللغة أو اللغات التي نميل إلى الاستعانة بها علميا وفق سياسة وطنية توجه لخدمة البلاد .(وتبتعد عن مزاحمة اللغة الوطنية في مجالاتها الحيوية) وحينما يطرح نوع اللغة الأجنبية التي يعطى لها الاهتمام الأول في حياتنا التعليمية والأنشطة الفكرية ينبغي أن تحدد اللغة التي تفيدنا وتفيد أجيالنا ، وإذا حدد نوع اللغة التي نميل إليها ينبغي ألا تبقى محتكرة لممارسة الوظائف الحضارية .

ومن أهم العناصر التي ينبغي مراعاتها عند ضبط هذه السياسة المستوى الدراسي الذي تدرج فيه اللغة الأولى والمستوى الذي تدرج فيه اللغة الثانية مع تحديد الحجم الزمني الذي يخصص لمضمون تعليمها ليتلاءم مع الغاية المستهدفة من تعليمها .

ومن الحقائق التي يجب ذكرها في ختام هذه المقالة أن اللغة التي يتجه الاهتمام إليها ونسعى لتعميم استعمالها ليست محصورة في لغة الخطاب أو لغة الإدارة فحسب ، إنما اللغة التي نسعى إلى تعميم استعمالها وتجذ يرها في واقع المجتمع وفي مؤسساته هي التي تنفتح على الحياة انفتاحا تاما وتقتحم عالم الفكر وتندمج مع التجارب الإنسانية وتتيح للإنسان المتعلم الاستفادة الكاملة من المعرفة العلمية والانفتاح على المحيط الحياتي بكل مظاهره .

الهوامش

1 - بموجب مرسوم 30 /9 /1850 أنشأت الإدارة ثلاث مدارس

2 - ميثاق الجزائر 1964 انظر باب أسس العقائد للثورة الجزائرية ص 39 وما بعدها

3 - قرار تعريب السنة الأولى من التعليم الابتدائي في موسم 64/65

4 - أمر رئاسي صدر بخصوص تعميم معرفة اللغة العربية .

5 -أنظر أعمال الندوة الأولى للتعريب 14 - 17/ 05 / 1975.

6 - قانون تعميم استعمال اللغة العربية الصادر في عام 1991

7 - ينظر: توصيات الندوة الوطنية (أعمال الندوة الوطنية الأولى ماي 1975)

تحديات اللغة العربية في المجتمع الجزائري

د. عابد بوهادي (ج. ابن خلدون (تيارت)

توطئة

شغلني ما آل إليه وضع اللغة العربية في الوطن العربي منذ مدة بعيدة، وازداد انشغالي بالموضوع يوم أن ظهرت حلقة من برنامج إحدى المحطات الفضائية العربية كان موضوعها حول صلاحية اللغة العربية في تدريس العلوم، وكان النقاش بين أستاذين جامعيين عربيين، الأول يدعو إلى تدريس العلوم باللغة الأنكليزية وهو من جنسية سورية، والثاني يدعو إلى تعريب التعليم وهو جزائري.

وكان الأمر بالنسبة إلي شبيها بالإحساس بجرح عميق لم يندمل، أو بمرض مزمن يئس صاحبه من الشفاء وألزمه علاجا دائما يلازمه طوال حياته إذا ما أراد المحافظة على توازنه الصحي ولا يتعرض للمضاعفات الجانبية كلما حاول القيام بممارسات اعتاد عليها الأصحاء من أقرانه.

وبلغ اهتمامي بالموضوع أشده عندما عقد المجلس الأعلى للغة العربية ندوة دولية بالأوراسي يومي 25 - 26 فيفري 2009 حول وضع اللسان العربي في البلاد العربية، مما دفعني دون تردد إلى جمع شتات أفكار وملاحظات كنت دونتها من قبل حول معاناة اللغة العربية في الوطن العربي.

وليس يسهل على المرء التطرق إلى موضوع كهذا بالنظر إلى تشعبه وإلى ما قد يثيره من حساسية لدى بعض الأطراف من جهة، وإلى ما يتطلبه من جدية في البحث وجرأة في الطرح وموضوعية في كيفية المعالجة من جهة أخرى. ومع ذلك ، عزمت على ترتيب ومراجعة ما جمعته من معلومات حول الموضوع معتمدا على ما يجود به الواقع اللغوي في البلاد العربية من مادة للبحث وما يفرزه المجتمع الجزائري بشكل خاص، في مجال التعليم والإدارة والاقتصاد، مع الإشارة إلى خطورة الصراع الدائر بين النخب في دواليب السلطة وبين طبقات المجتمع. ذلك الصراع الظاهر الخفي الذي ما زالت تعاني اللغة العربية من آثاره والذي يعكس التناقض الموجود بين التشريع النظري على المستوى الرسمي وبين الواقع المعيش الذي يفسر مظاهر تراجع اللغة العربية في شتى المجالات.

قد لا يدرك الكثيرون منا مدى أهمية اللغة في حياة الشعوب كما لا يدركون أن حفظ اللغة وضمان استمراريتها يكون بقدر محافظتنا عليها كأفراد ناطقين بها. إن عدم إدراك هذا الأمر كان سببا في انقراض كثير من اللغات واللهجات في العالم ، وبانقراض تلك اللغات انقرضت وتلاشت معرفتنا بشعوبها وأقوامها وثقافتها.

الواقع اللغوي في المجتمع الجزائري

لا شك أن حفاظ اللغة العربية على مكانتها في المجتمع الجزائري مسؤولية كل ناطق بها، وكل فرد ينتسب إليها، ذلك أن التهاون في تعميمها واستخدامها هو إيذان بانقراضها وتلاشي هويتنا معها. ومن هذا المنطلق فلا يوجد فيما أعلم، لغة عانت الويلات جراء هجمات الأعداء وعقوق الأبناء مثلما عانته العربية بين أهلها وفي عقر دارها. ولولا خصائص

المقاومة التي حباها الله بها ما تمكنت اللغة العربية من التصدي والصمود في وجه هذه الهجمات ولاندثرت، ولم تبق لها باقية. ومما لا مراء فيه أن موضوع اللغة العربية - وهو مثير إلى حد الاستفزاز- يتطلب تشخيص الواقع اللغوي والوقوف على أسباب تراجع اللغة العربية في مجتمعنا، وما ينبغي عمله من أجل توفير عوامل النهوض بلغة تنص كل قوانين البلاد على أنها اللغة الوطنية والرسمية للأمة.

وبالرغم من توافر الإطار القانوني، فإن اللغة العربية ما تزال بعيدة عن بلوغ هذه المنزلة، يعوزها في ذلك انعدام القدرة على تجاوز العقبات الظاهرة منها والخفية التي حالت دون استرجاع العربية مكانتها داخليا وخارجيا، فلم تتمكن من أن تخلع عن نفسها ما نسبه إليها أعداؤها ظلما وعدوانا من عجز وتخلف، وتتبوأ المنزلة اللائقة بها، فتكون بحق لغة العلم والإدارة والتواصل والاستعمال اليومي في مختلف مجالات الحياة على تنوعها وتعددها.

تراجع اللغة العربية في المجتمع الجزائري

يتميز الواقع اللغوي الجزائري في هذه الأيام بتراجع فظيع للغة العربية أمام زحف الفرنسية التي اجتاحت أكثرمن ميدان، وفي مقدمتها أغلب الأجهزة الإدارية على اختلافها وتنوعها ناهيك عن التعليم والإعلام والقطاع الاجتماعي والاقتصادي وبشكل خاص، الشركات الصناعية الخاصة منها والعمومية.

وقبل الحديث عن كيفية التعامل مع الواقع اللغوي واقتراح سبل معالجة آثاره في المجتمع، يجدربنا ابتداء أن نعمل على تشخيص الأسباب والنقائص التي نعاني منها على المستوى اللغوي، فالتشخيص نصف العلاج. ويرجع ذلك في تقديرنا إلى جملة من العوامل أهمها ما يأتي:

العوامل التاريخية

لعل أبرز الأسباب الطبيعية التي كان لها أبلغ الأثر في وضع اللسان العربي في بلادنا هو بلا ريب مخلفات الاستعمار الفرنسي الذي لم يدخر جهدا في محاولة طمس مقومات الهوية الوطنية وعلى رأسها اللغة العربية، وقد وجد قابلية ومناخا خصبا ومهيئا. فبالرغم من مرور ما يناهز خمسة عقود على استرجاع الجزائر سيادتها، مازالت تعاني من رواسب الاستعمار في شتى المجالات. ويبدو ذلك واضحا في هيمنة الثقافة الفرنسية في بعض الأوساط ذات النفوذ السلطوي المؤثر في شرائح عريضة من المجتمع على اختلاف قطاعاته المتعددة.

إن هذه الأسباب ولدت ظاهرة مؤسفة تمثلت في وجود فئة من الناس عرفت بحنينها إلى اللغة الفرنسية.وقد أشربوا في قلوبهم ثقافة المستعمر، فغدوا يعملون على التمكين للغة الفرنسية ومحاربة اللغة العربية، وعرقلة العمل بها، متذرعين بشتى الأعذار، مرة بالتفوق الحضاري ومرة بصعوبة العربية وعجزها عن مسايرة وتيرة التقدم العلمي وأخرى بقلة الإطارات الكفأة باللغة الوطنية في الميادين العلمية والتكنولوجية. وهي كلها أعذار واهية لا تملك لها دليلا في أرض الواقع.

والحقيقة أن الأمر لا يعدو أن يكون صراعا على المناصب والسيطرة على مراكز القرار السياسي والنفوذ داخل أوساط السلطة والإدارات النافذة، المتحكمة بصلاحياتها الواسعة في تنظيم شؤون المجتمع. وبالرغم من ذلك كله، لم تستطع هذه الدوائر أن تقنع غالبية أفراد مجتمعنا المسلم المتمسكين بدينهم وعروبتهم، بتلك الحجج الواهية حتى جاءت سنون العشرية السوداء فأصبح من يظهر بمظهر الإسلام أو ينتصر للغة العربية محل شبهة، قد تلصق به أي تهمة لها علاقة بالإرهاب بشكل من الأشكال.

وحينذاك، توافر لهذه الفئة الغطاء السياسي المناسب والظروف الملائمة التي طالما حلموا بها، فاستغلوها أبشع استغلال للتنكيل بمن يخالفهم في الفكر والرأي. عندها، تراجع المطالبون بالتعريب وأحجموا عن مطالبهم القومية الوطنية المشروعة، ووجد مناصرو لغة المستعمر الفرصة سانحة للانقضاض على دواليب السلطة وتصفية حساباتهم مع خصومهم الوهميين، والمناداة بضرورة مراجعة المناهج التربوية وعملوا على استحداث آليات إدارية تنظيمية لإحلال الفرنسية مكان العربية بعد أن اتهموها بإنتاج الإرهاب وزعموا أنها تحمل أفكارا مريبة ذات صلة بالأصولية، فأعلنوا محاربتهم لها بطريقة ممنهجة تستهدف استئصالها، لأنها أضحت في نظرهم محل شبهة، بل سبب كل الأدواء ، تشيد بالارهاب وتشجع عليه وتناهض كل تنوير يأتي من الغرب ....

وطالت العملية كل ما له علاقة بالمبادئ الإسلامية العربية وأصولها ولم يكن الأمر غريبا ومفاجئا على ذوي الدراية والاطلاع على الأوضاع الداخلية للمجتمع ، فقد كانت هذه الفئة القليلة متغلغلة، نافذة في كل دوائر السلطة ودواليب الإدارة، حيث استولوا على عصب الحياة في بعض المجالات الحساسة وكانت غالبيتهم يتمتعون بجنسية مزدوجة، توفر لهم فرنسا المأوى والحماية، بل لقد أضحت تشجعهم علانية ودون تحفظ ، مكافأة لهم على الترويج للغتها وخدمة مصالحها.

وهكذا أصبح اللائكيون الجدد وهم قلة، يخوضون حربا بالوكالة، ضد غالبية الشعب المغلوب على أمره ، حيث جندوا كل الوسائل: المشروعة منها وغير المشروعة لتنفيذ خطط المستعمر القديم والقيام بالمهمة القذرة التي لم تفلح فيها يوما فرنسا نفسها عندما استهدفت مقومات الأمة العربية الإسلامية طيلة قرن وأكثر من ربع قرن من الزمن

في شكل استعمار استيطاني بغيض، جربت فيه أبشع الوسائل للقضاء على مقومات الأمة الجزائرية وفي مقدمتها اللغة العربية، عدوها اللدود.

وكيف لا ؟ وقد منعت إدارة الاحتلال استعمال اللسان العربي، وجعلته أجنبيا، وأصدرت تشريعات أغلقت بمقتضاها المدارس والكتاتيب، وصرح أحد مسؤولي سلطة الاحتلال آنذاك قائلا: «عندما تندثر المدارس القرآنية ولا يبقى منها حتى الغبار، وعندما يعود العرب إلى بداية الإنسان على هذه الأرض فإنه يمكن تلقين هؤلاء بعض الشيء». وظن الجنرال هانوتو أن الأمة دفنت مع لسانها فقال: « إن مسألة العرب قد دفنت نهائيا. ولم يبق لهم سوى الموت أو الهجرة أو قبول خدمة أسيادهم الأقوياء».(1) وبذلوا جهودا متواصلة لتكون الفرنسية دارجة وعامة في أوساط الجزائريين، وعقدوا العزم على جعلهم فرنسيين.

وتأكد ذلك بقرار من الإدارة الفرنسية سنة 1938 يجعل العربية لغة أجنبية. وهذا قرار شوطان(2) وزير الداخلية الفرنسي ينص على أنه لا يجوز تعليمها بالمدارس، وإذا أراد بعض التلاميذ اختيارها فلتكن العامية لا الكلاسيكية كما سماها،وألفت كتب مدرسية بالعامية وهي خليط من العربية والأمازيغية والتركية والمالطية والفرنسية، عبارة عن كلام هجين، لا يكاد يبين، كما عملت إدارة الاحتلال على حجز ومنع دخول الصحف العربية التي تأتي من مصر وغيرها من البلاد العربية في محاولة لعزل الجزائر عن الوطن العربي وقطع الصلة به. وكان الغرض من ذلك مسخ الثقافة الجزائرية الاسلامية وتحويل الذهنية الجماعية وتكوين نخبة ذليلة تخدم المستعمر وتضمن له البقاء والولاء. يؤكد ذلك ما صرح به الجنرال «ليوتي»(3)، قائلا: «يجب أن نتفادى تعليم الجزائريين اللسان العربي، لأن هذا اللسان يؤدي إلى الإسلام »

وهذا لعمري، تصرف مكشوف الغاية، يهدف إلى تمزيق الوحدة الثقافية المرتبطة بالعقيدة الاسلامية، وبالعالم العربي والثقافي وضرب الاسلام العدو الخطير الذي يجب إزالته. ومما لا شك فيه أن ضرب الاسلام لا سبيل إلى تحقيقه إلا باستبعاد اللغة العربية لارتباطها به، وإذن ينبغي العمل على تغييبها من المجتمع كلية واستبدال الفرنسية بها.

من المعلوم أن تأثير اللسان الأجنبي في المجال الفكري لا يحتاج إلى توضيح، وإن كانت درجة التأثير مختلفة من بلد عربي إلى أخر. ففي هذا السياق، يذكر مالك بن نبي نموذجين(4): النموذج المصري، والنموذج الجزائري. فبينما يظهر هذا التأثير في مصر، في المجال الجامعي (أي في النخبة)، ففي الجزائر، فإن اللغة الأجنبية وهي اللغة الفرنسية لا تقتصر على ميدان العمل الفكري فحسب، بل تصل إلى الحياة اليومية بكل حيثياتها...، مما يجعل ازدواج اللغة هاهنا ازدواجا شعبيا.

يرى مالك بن نبي أن ازدواج اللغة يمكنه أن يكون عامل تلاقح ثقافي، يبعث الحركة في العالم الثقافي بما يحمل من أفكار من ثقافة أخرى، فيستعيد للأفكار المطبوعة قدرتها على الكلام بعد أن كانت فقدت حوارها مع الحياة وسيطرتها عليها، وتتجه إلى إبداع الأفكار الموضوعة. وربما قام هذا الازدواج اللغوي ببعث حركة الجوانب الثقافية التي توقف فيها نبض الحياة الفكرية الفعالة.

أما في الجزائر فقد اتخذ الوضع صبغة فريدة فلم يبعث هذا الازدواج الحركة والحياة، وإنما كان شبيها بالمتفجر. فبالرغم من أنه لم يدمر كل شيء، إلا أنه أحدث شقوقا عميقة فريدة من نوعها، حيث ظهرت في المجتمع طائفتان في النخبة المتعلمة قبل الاستقلال وامتدت إلى مابعده:

نخبة تنطق باللسان العربي، وتحاول مع الشيخ عبد الحميد بن باديس إحياء الصلة بالقيم الإسلامية التي خمدت، وأخرى تنطق بالفرنسية، وتتقنع حسب تعبير مالك بن نبي بكل قناع من تقدمية، ووجودية، وماركسية مزيفة، وبربرية، لخدمة مصالحها بأي شعار من هذه الشعارات، وباصطناع فئة تناصر فرنسا باسم الأمازيغية، ترفع من شأن ماضيها القديم، من الذين تجنسوا بالجنسية الفرنسية أو تحولوا إلى المسيحية، ويخلطون عن قصد بين الأمازيغية والفرنكفونية.(5) فالأولى لم يحالفها التوفيق في عقد صلة جديدة بين الروح الجزائرية والقيم الإسلامية لفقدان الصلة الحقيقية مع نماذج هذه الثقافة الحية، وهي ما يدعوها مالك بن نبي بالأفكار المطبوعة.

ولم تتمكن النخبة الثانية من توثيق الصلة الحية مع الحضارة الغربية لفقدان الفهم الدقيق لروح الحضارة الغربية العملية، فأدى فقدان الأفكار الصحيحة من ناحية، وفقدان الأفكار الفعالة من ناحية أخرى، إلى توقف السير، وتعطلت الحركة المبدعة. ولما اختفى الوجود الاستعماري الظاهري انكشفت آثار هذه الشقوق بوضوح، فرأينا عمق هذا التصدع الذي أحدثه ازدواج اللغة في القمة والقاعدة معا. فلم تصبح في الجزائر نخبتان فحسب وإنما "مجتمعان" متراكبان: أحدهما يمثل الوطن التقليدي التاريخي، والثاني يرغب أن يصنع وجوده وتاريخه من الصفر ويقطع صلته بكل ما هو تقليدي. ولا تستطيع أن تتعايش أفكار هذا الفريق مع أفكار الفريق الآخر في عالم ثقافي واحد، فهما يتحدثان لغتين مختلفتين، وهاهنا تأتي ألوان من الصراع الفكري الذي تغذيه عوامل داخلية وأخرى خارجية.

إن معركة التعريب في الجزائر ليست بعيدة عن مراصد الصراع الفكري وقادته، ولا يمكن أن تغيب عن متابعتهم ومراقبتهم الدقيقة لها.

لقد أصبحت الحياة الثقافية الاجتماعية في الجزائر صراعا لغويا، تولد عنه لون ثقافي ذو شقين متعارضين تعارضا واضحا في أوساط النخبة، وفي أوساط القاعدة العريضة من الشرائح الاجتماعية، وفي المدن بصفة خاصة. وأخذت نتائج هذه الظاهرة صبغة فريدة لا نجدها في بلد آخر بمثل ذلك الوضوح في الواقع اليومي المعيش بالجزائر.

والحقيقة أن هذا الصراع ليس وليد اليوم، فقد اتجهت سياسة فرنسا في أوائل احتلالها للجزائر أيضا إلى مصدر اللسان العربي، وأصوله في القرآن الكريم فأرادت استئصاله من هذه البلاد، ويتلخص هذا الاتجاه في موقف الكاردينال لافيجري حيث قال: «علينا أن نخلّص هذا الشعب، ونحرره من قرآنه، وعلينا أن نعنى على الأقل بالأطفال لننشئهم على مبادئ غير التي شب عليها أجدادهم، فإن واجب فرنسا تعليمهم الإنجيل، أو طردهم إلى أقاصي الصحراء بعيدا عن العالم المتحضر»(6)

وأكد هذا الموقف سكرتير الجنرال بيجو بقوله: « إن آخر أيام الإسلام قد قربت، وفي خلال عشرين عاما لن يكون للجزائر إله غير المسيح، وإذا أمكننا أن نشك في أن هذه الأرض تملكها فرنسا، فلا يمكننا أن نشك، على أي حال بأنها قد ضاعت من الإسلام إلى الأبد، أما العرب فلن يكونوا رعايا لفرنسا إلا إذا أصبحوا مسيحيين جميعا».(7)

ولم يكتف بالقول بل عمد إلى تحويل المساجد إلى كنائس والمعاهد العلمية والمدارس إلى ثكنات، ودكاكين، أو مرابض للخيل، واستحوذ على أوقاف المساجد والمعاهد كما جاء في تقرير الدوق دومال إلى حكومته(8)، فتعاونت جهات متعددة لإنجاز هذه الإبادة اللغوية: الجيش والسياسة التعليمية.والإدارة.والكنيسة.

وها هي ذي فرنسا اليوم، تجد من ينوب عنها، دون أن تكلف نفسها عناء المواجهة المباشرة. فكيف لا تستمرئ وتبارك ما يحدث للجزائر الجريحة التي ما تزال دماؤها تنزف ... بل لا يستبعد أن يكون لها ضلع في الأمر. ترفع شعار المساعدة بيد، وتخفي بالأخرى نار الانتقام من شعب، لقنها يوما أكبر الدروس، وضرب لها أروع الأمثلة في التضحية والكفاح ، دروسا خالدة مايزال التاريخ يرويها للأجيال.

إن المشكل اللغوي في الجزائر ينفرد بخصوصيات سوسيولوجية تختلف بفعل عواملها عن المشرق وعمن يجاورنا من التونسيين والمغاربة بالرغم من الصلات التاريخية والثقافية الراسخة بيننا، ولذلك تشهد الجزائر صراعا عنيفا بين الفرانكفونية والتعريب في مستوى النخب، وفي مجال بعض الشرائح الاجتماعية. ذلك أن اللغة الفرنسية في المجتمع الجزائري تمنح للناطق بها التمتع بامتيازات طبقية، مما أدى إلى احتدام التمييز اللغوي والثقافي في مجال السياسة اللغوية التي راهنت على ربط العمل باللغة، حتى يصبح الناس يعتقدون أن الفرنسية هي اللغة الراقية التي تتيح فرص العمل والرقي الاجتماعي والاقتصادي لمن يتقنها، وأن اللغة الوطنية عائق يحول دون هذه الميزة المهمة فتهيمن الفرنسية على السوق اللغوي، وتكون عنصرا ضاغطا يعمق هيمنة النخبة الناطقة بها ويرسخ التبعية واللامساواة الاجتماعية والثقافية واللغوية.

ويجد الصراع الإيديولوجي العنيف في هذا المناخ مجالا خصبا للسياسة ، يحتد فيه علانية أحيانا وخفية أحيانا أخرى، ويبرز في هذا الصراع التعلق باللغة الأم واعتزاز بعض الفئات بهذه اللغة والنضال من أجل أخذها بعين الاعتبار في التعليم وغيره من أوجه الثقافة والإعلام بالرغم ما يشعرون به من إقصاء وتهميش وهو ما يحدث في المجتمع الجزائري...

وتعتقد جماعة أخرى مفرنسة أن الفرنسية هي لغة الحداثة، وأنها وسيلة سحرية في نقل البلاد من التخلف إلى التقدم، ويعضد ذلك أن الناطقين بها هم المسيطرون على المناصب الرفيعة مما يدفع بالشباب إلى تعلمها رغبة في الترقي الاجتماعي والرواتب العالية والامتيازات المادية. ويأتي اتجاه آخر فينظر إلى الفرنسية بنظر المقت، فهي لغة المستعمر المدمر، حتى إن بعض التلاميذ امتنع عن دراستها في أول الاستقلال تماما مثلما كان الصينيون ينظرون إلى الإنجليزية على أنها لغة شريرة ولغة النظام الرأسمالي عدو الماركسية، ثم صار هذا الاتجاه ينظر إلى الفرنسية مكرها على.أنها.وسيلة.النفاذ.إلى.التحديث(9)

لقد أضحت الفرنسية أداة لسيطرة النخبة المتقنة لها وعنصرا طبقيا ذا قيمة اقتصادية تتولى الأعمال المهمة في المجتمع على حساب اللغة العربية، وتناضل من أجل مصالحها والسيطرة على السلطة والقرار، وأثر ذلك في وضع السياسات اللغوية واتخاذها وسيلة للتحكم في المجتمع بوضع منظومة تربوية تحقق هذه الأهداف وتحافظ عليها.

وما تزال أزمة الإقصاء والتهميش تنال الذين يستعملون اللسان العربي ويحملون الشهادات والإجازات بهذا اللسان، فلا يقبلون في سوق العمل الذي يفتح ذراعيه للغة الفرنسية عارضا مناصب العمل عليها في هرم السلطة والإدارة وأجهزة التسيير. وما تزال سياسة الانتقاء اللغوي في هذا المجال قائمة بكل أسف...

لا يختلف إثنان في كون اللغة لها سلطتها الرمزية القوية في المجتمع الجزائري، ولكنها ما تزال محورا ملغما حاملا لأخطار من كل نوع، ينذر بحرب مأساوية تمزق النخبة الجزائرية، وتزيد الحياة الاجتماعية ارتباكا، وتؤخر الأمل في بناء مجتمع جديد، وفي إيجاد مرجعية ثقافية متفق عليها، لتكتسب حياتنا الجماعية والفردية معنى. وقد عاد هذا الصراع(10) إلى

الظهور من جديد - وكلما تهيأت له الفرصة - بين النخب بالحدة نفسها أو أكثر عندما تشكلت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13 ماي 2000 كما سنشير إلى ذلك عند كلامنا عن النظام التربوي في الجزائر، واحتدت المناقشات بين التيارات الإيديولوجية الثلاثة المتنافسة: تيار العلمانيين ويضم كلا من الاشتراكيين والليبراليين(11)، وتيار الإسلاميين، وثالث يشمل ما اصطلح على تسميته بتيار التوفيقيين.

وكان أن ازدادت مشكلة السياسة اللغوية والتربوية تعقيدا وحدّة، وحدثت قطيعة فاصلة بين نخبتين نخبة تدعي الأصالة وأخرى تدعي الحداثة، بين لغة الترقية الاجتماعية ولغة التهميش والاقصاء، بين طلاب الريف وطلاب المدن، هؤلاء ناطقون بالفرنسية وأولئك بالعربية، وكان الطلاب ذوو اللسان الفرنسي يتجهون إلى العلوم الطبية والعلوم الطبيعية الأخرى وإلى العمل الصناعي والإداري والتقني، ويتجه الطلاب ذوو اللسان العربي إلى العلوم الاجتماعية، والإنسانية، والحقوق، وأصبحت لغتهم لغة المرفوضين من سوق العمل بعد التخرج .

هذا بكل أسف هو واقعنا اللغوي الراهن يعيشه اليوم أبناء الوطن الواحد بكل مرارة، بآثاره المؤلمة يتصدرها هذا التمايز اللغوي الذي بدأ ينخر المجتمع في كل قطاعاته. والنظام التربوي الجزائري خير شاهد على ذلك لما يوفره من مؤشرات تربوية تجلت مظاهرها في كيفية تخطيط التعليم وهيكلته وتنظيم مراحله المختلفة وإعداد برامجه التعليميبة ومناهجه التربوية وآلياته التطبيقية.

النظام التربوي الجزائري

كان التعليم في البلاد العربية المحتلة يتم كله باللغات الأجنبية

(الإنجليزية في مصر والسودان والعراق والفرنسية في الجزائر والمغرب وتونس وسورية)، وكانت خطة النفوذ اللغوي الأجنبي ترمي.إلى: أولاً: تقديم اللغات الأجنبية في الأقطار الإسلامية على اللغة العربية.

ثانياً: تحويل أبجدية اللغات الإقليمية إلى اللاتينية وكانت تكتب أساساً بالحروف العربية، كما حدث في إندونيسيا وبعض البلدان الإفريقية والأسيوية.(12)

ثالثاً: تقديم اللهجات واللغات المحلية وتشجيعها والدعوة إلى كتابة اللغة العربية بالحروف اللاتينية.

رابعاً: ارسال بعثات الطلاب إلى الغرب لدراسة لغاته، وكان ذلك إيماناً بأن اللغة هي الوجه الثاني للفكر، وأن من يجيد لغة، لا بد أن يعجب بتاريخها وفكرها ويصير له انتماء من نوع ما إلى هذه الأمة.وكانت الحملة على اللغة العربية الفصحى من خلال حجج ضعيفة واهية منها: صعوبة اللغة وتعقيد قواعدها، ومنها التفاوت بينها وبين العامية...

هذه التدابير وغيرها شجعت على انتشار اللغة الفرنسية لتصبح وسيلة التعامل المفضلة بين أغلب الإدارات والمواطن البسيط، ولغة التخاطب بين فئات عريضة من أفراد الشعب، مختارين أومكرهين.

ولما كان الموقف الإداري منحازا إلى اللغة الفرنسية - وهذا بالطبع - على حساب اللغة العربية، عرفت هذه الأخيرة تراجعا فظيعا في أوساط المجتمع الجزائري بعد أن زاحمتها فيه الفرنسية والعامية ولهجات أخرى محلية، حتى عرفت بلغة المواطن من الدرجة الثانية.

في ظل هذه الظروف عرف النظام التربوي الجزائري تذبذبا واضطرابا في مراحله المختلفة، أبرزها مرحلة ما بعد الاستقلال التي لم تتمكن من التخلص من الموروث الاستعماري. ثم كانت مرحلة المدرسة الأساسية، ثم مرحلة الإصلاح.

مرحلة ما بعد الاستقلال، وتمتد من 1962 إلى 1976.

من مؤشرات هذه المرحلة أن السياسة العامة للتربية لم تستطع التحرر بين عشية وضحاها من الفلك التعليمي الفرنسي الموروث عن العهد الاستعماري القريب، وكان دعاة اللغة الفرنسية المندسون في دواليب الإدارة، يعملون بشكل خفي على عرقلة كل محاولات الإصلاح التعليمي منذ فجر الاستقلال، وذلك بتهميش كل من تلقوا تكوينا باللغة العربية والتضييق عليهم والتعالي عليهم بدعوى العصرنة والتفوق الحضاري الغربي، فكان أن أفضى هذا التصرف إلى نتائج سلبية أدت إلى خلق صراع ما تزال آثاره قائمة إلى يومنا هذا، وما يزال التأرجح الفكري مهيمنا على الساحة الثقافية، مما أدى إلى عدم تحديد لغة التعليم بشكل نهائي وبصيغة واضحة، فنتج عن ذلك نشوء بلبلة تربوية تعليمية ثقافية فكرية انعكست آثارها على التعليم عموما.

وظهر صراع حاد في الندوة الوطنية للتعريب سنة 1975 حيث صرح فيها الرئيس بومدين وقتها بوجوب ربط التعريب بالتصنيع، وأن اللغة العربية لابد أن تصبح في المستقبل لغة الحديد والصلب والبيتروكيمياء، واشتد النقاش بين دعاة التعريب الفوري الشامل ودعاة التعريب التدريجي العلمي التقدمي كما يزعمون، يمثلهم اللوبي الفرانكفوني(13) وألحت الندوة في قراراتها وتوصياتها على البعد الاجتماعي لمسألة التعريب

وعلى دراسة مشروع مجمع اللغة العربية والتخطيط والتنسيق وتوحيد المصطلحات المستعملة في مختلف المؤسسات والعناية بالترجمة وتعليم الكبارواستعمال الوسائل السمعية البصرية في التعليم.

ولم تكف المجهودات المبذولة لمواجهة التحديات فقد تواصلت السياسة الفرنسية اللغوية الثقافية بوسائل أخرى، منها أنها عملت على إنشاء "الأكاديمية البربرية"، وهذا بالطبع ليس حبا في اللغة الأمازيغية ذاتها ولكن بهدف تمزيق مجتمعنا الجزائري تمزيقا لا يقتصرعلى استعمال اللسان فحسب، وإنما يمتد إلى العرق.

ورد في وثيقة صدرت سنة 1973 أن:" تاريخ شمال إفريقيا كما يدرس اليوم كله تزييف وتحريف، ويجب على البربر أن يتحدوا ضد جريمة نكراء اسمها العروبة (14)" ولا يحتاج النص إلى تفسير ، فالغرض واضح وهو نسف سياسة تمكين اللسان العربي ليتخذ مكانته في التعليم والإدارة والحياة اليومية وغيرها.

ولتحقيق هذا الهدف الخبيث، لجأت السياسة الفرنسية إلى استعمال العرق، وإحياء لسان آخر لا حبا في ذاته، وإنما لينازع العربية، ويصدها عن سبيلها لتبقى الفرنسية مسيطرة في نهاية الأمر. لم يكن الأمازيغي قبل الصدمة الثقافية أو بالأحرى الإبادة اللغوية يتصور هويته الجزائرية خارج الهوية العربية الإسلامية، وكان ينظر إلى العربية نظرة تقديس، فأصبح بعضهم اليوم يعاديها، ويعادي الإسلام ذاته وإن كان هذا ضئيلا

ومحدودا، كما أشار إلى ذلك ابن خدّه رئيس الحكومة الجزائرية المؤقتة في مذكراته(15) والعنصر الرئيسي لهذه النزعة الأمازيغية تمثله بعض العناصر من النخبة التي تخرّجت من المدرسة الفرنسية، وهم جماعة

متعصبة لفرنسا(16) لغة وثقافة، كما أشار إلى ذلك محمد حربي(17) أيضا، ومن هؤلاء من ينكر ذاته ويقع في عشق الرجل الاستعماري ويتباهى بالتبعية والاندماج ، ومعاداة العرب، ويدعي أن الأمازيغي ليس ساميا، وأنه أقرب إلى الشعوب اللاتينية، منه إلى العربية.

ومن آثار الأبحاث السيوسولوجية الكولونيالية والاتنوغرافية أنها غرست الأسطورة الأمازيغية في السياق الانقسامي للمجتمعات المغاربية.

وهذا ما يؤكده المؤرخ الفرنسي أجرون وبين أن الاتربولوجيا الاستعمارية تصطنع العرقية، برفع شأن العرق الأمازيغي وبالحط من العرق العربي(18) بطريق علمي مزيف، يقوم به ماكرون ينسبون أنفسهم إلى العلم بقصد الاحتواء الثقافي، والسياسي، والاقتصادي، ويشبه هذا من وجه مّا دعاة الفرعونية في مصر في وقت مّا. ويذهب الكولونيل ديما(19) والنقيب فابر(20) إلى أن الشعب القبائلي (الأمازيغي) ورث بعض الأصول الجرمانية، وبذلك فهو إلى المسيحية أقرب منه إلى الاسلام، وأن إيمانه بالإسلام ضعيف، وأنه يمكن اصطناع فرنسيين جدد من هؤلاء البربر(21) واتخذت الوسائل الكفيلة بالاستيطان اللغوي، مع استيطان الأرض بإدماج السكان في ثقافة فرنسا، وأحدث هذا من التأثير في الجزائر ما لم يحدث في المغرب وتونس، وبذلك ما تزال الثقافة في بلادنا تحمل في طياتها ألغاما آخذة في التفجير شيئا فشيئا.

صحيح أن الجزائر استقلت بعد جهاد مرير، ورفرف علمها عاليا في السماء، لكن السياسة الفرنسية ظلت مستمرة وقد اتخذت أشكالا جديدة، منها إذكاء الصراع العرقي لتمزيق المجتمع لغويا وعرقيا، لتبقى السيادة للفرنسية. إذ أوحت إلى «الأكاديمية البربرية» باستعمال الحروف اللاتينية في كتابة الأمازيغية.

وبالمقابل، لما تخرجت شريحة من المجتمع من المدارس الجزائرية بعد الاستقلال تنطق باللسان العربي أصبحوا كأنهم يتامى معزولون لغويا، فلا هم بالشرقيين ولا هم بالغربيين، وسدت كل الأبواب في وجوههم، حيث أخذت مفاتيحها طائفة أمية في اللسان العربي، قد امتلئت قلوبها ضغينة وخوفا على مصالحها فأعماها التعصب وجعلها تستولي على معظم الإدارات الحكومية، تتحكم في مقاليدها، وتتجرأ على احتقار العربية سرا وعلانية، وتنعت الناطقين بالعربية بالرجعية والتخلف والعاهات الذهنية. وأصبح هؤلاء المعربون حملة الشهادات العربية مبعدين عن الوظائف التي يمسك بزمامها أصحاب الفرنكفونية، في أعلى هيئات الدولة والمؤسسات التربوية، وغيرها. وهذا ما تفطن له الرئيس بومدين رحمه الله، وعبر عن الجهاز المدرسي بأنه "قنبلة موقوتة" عند إضراب الطلاب المعرّبين في الجامعة سنة 1975.

وما لبثت أن انفجرت هذه القنبلة في سنة 1988، وظهر هذا الفريق المهيمن على حقيقته وكشف عن التيار المعارض للتعريب والتيار الأمازيغي، والتيار الإسلامي أيضا، وادعى المعارضون أن المدرسة الأساسية مدرسة أصولية ولابد من عودة الفرنسية إلى التعليم ...

وانقسمت المرجعية على نفسها، فوجدت نظرتان مختلفتان إلى العالم الثقافي، وكانت عاقبة ذلك تعارضا شديدا، ففشلت السياسة اللغوية، وأحدث ذلك شرخا في الهوية، وتركزت الأزمة والأخذ والرد في قلب هذه المشكلة، وكشف اللوبي التغريبي عن مواجهته الصارخة لنشر العربية، وضرورة استعمالها في مختلف مظاهر الحياة، وفي هذه الظروف نشأت جمعية الدفاع عن اللغة العربية سنة (1989) وجعلت المدرسة الجزائرية ميدان حرب سياسية.

ونشبت أيضا حرب ضروس بين نخبتين، عندما تأسست اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في 13 ماي 2000، حيث دعت هذه اللجنة إلى أولوية الفرنسية لا الانجليزية لغة ثانية بدعوى أنها أقرب إلى المجتمع الجزائري، وأصبحت الصحافة مجالا للصراع، ووصفت فيها المدرسة الأساسية بأنها خزان للإرهابيين، وصرح أحد أعضاء المجلس الأعلى للدولة لصحيفة فرنسية بأن المنظومة التربوية هي المسؤولة عما سمّاه تصاعد الأصولية في الجزائر، ونصّت المنظومة التربوية الجديدة على أن الفرنسية تدرس في المدرسة الابتدائية ابتداء من السنة الثانية، وأجلت الإنجليزية إلى السنة السابعة.

وكان رد الفعل إنشاء "التنسيقية الوطنية لدعم المدرسة الجزائرية" التي قدمت عريضة تدعو فيها لإجراء استفتاء شعبي وأن لا تمر هذه المنظومة بلا استفتاء، وصدر كتاب للسيد علي بن محمد وزير التربية الأسبق، معارضا لهذه المنظومة عنوانه: المصير والهوية في المنظومة التربوية، الصراع بين الأصالة والانسلاخ في المدرسة الجزائرية (22) وحدثت مواجهات بين هذه الجماعة والذين أثرت فيهم الثقافة الأجنبية ولغتها، حيث أصبحوا يتذرعون بالمصلحة، وبأن العربية ليست قادرة على مواكبة التطور العلمي ...

وأغرب من ذلك، أن جماعة من الجزائريين احتجوا أمام البرلمان الأوربي على الدولة الجزائرية بسبب صدور قانون تعميم استعمال اللغة العربية سنة 1991. وقع هذا الاحتجاج في فترة المجلس الأعلى للدولة الانتقالي، وسعى البرلمان الأوربي في هذا الشأن، وعبّر عن انشغاله بهذا الموقف الذي وقفته الدولة الجزائرية(23).

لا شك أن ما سردناه من أحداث ووقائع تؤكد أن اللغة ليست مجرد آلة حيادية، فهي قضية ثقافية ومنظومة قيم، وذهنية وسلوك(24)، ولذلك نجد من بين العناصر التي تخرجت باللغة الفرنسية صنفين متباينين : فهذا مالك حداد الكاتب باللسان الفرنسي يعبر عن مأساته لجهله اللسان العربي يقول: "إني في منفى" أما كاتب ياسين فيزعم أن اللسان الفرنسي غنيمة حرب نتخذها للتقدم العلمي والثقافي ونعنى بها. إن الفرنسية بقيت في بلادنا إلى الآن لمدة 179 سنة بما في ذلك عهد الاستقلال وهي مستعملة في الإدارة والاقتصاد والصناعة وفي التعليم العالي، فهل أحرزت الجزائر اليوم بعد هذه المدة كلها نوعا من التقدم في هذه المجالات بفعل استعمال اللغة الفرنسية ؟(25)

تعاني الجزائر اليوم في تعميم استعمال اللغة العربية تناقضا صارخا بين الدعوة النظرية والتشريع من جهة، والتطبيق من جهة أخرى. فالعربية هي اللغة الرسمية دستوريا، صدرت في سبيل تعميمها تشريعات كثيرة إلزامية، يعاقب مخالفوها، وإذا رجعت إلى الواقع وجدت سبلا تعمل لتبقى الجزائر رهينة ثقافة أخرى، وسجينة لغة أجنبية واحدة هي اللغة الفرنسية(26).

وأما البعد الثالث لهويتنا الثقافية وهي الأمازيغية، فقد خرج بعضهم عن حقيقتها الطبيعية واكتسبت أبعادا أخرى انحرفت بها، وأصبحت عنصر تفرقة وتشتيت وعامل اغتراب وانسلاخ(27) وهو أمر بقدر ما يقلق المجتمع الجزائري الموحد، يرتاح له الأعداء، إذ ليس من الصدفة أن يصرح سفير فرنسا في الجزائر سنة 2000 غداة صدور تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية بأن: « بلاده مرتاحة للتعديلات التي عرفتها المنظومة التربوية في الجزائر وخاصة ما تعلق بإعادة الاعتبار

للغة الفرنسية التي أصبحت تدرس ابتداءً من السنة الثانية في المدارس الابتدائية. وهو الأمر الذي ستدعمه فرنسا وتعمل على تشجيعه ماديا ومعنويا وستسعى لدعم مكانة اللغة الفرنسية في الجزائر وذلك بحكم العلاقات التاريخية التي تجمع البلدين».(28)

وإذا كان من الطبيعي أن يسعى الفرنسيون لنشر لغتهم، فليس يجوز لهم إطلاقا أن يكون ذلك على حساب لغتنا الرسمية، كما لا يجوز لهم أن يستعملوا وسيطا منا جزائريا لإضعاف العربية والتمكين لبقاء الفرنسية. ثم متى كان المستعمر يحب الخير للجزائر؟ ومتى كان يستعمل الوسائل الشريفة لتحقيق غايته؟ فكيف تنطلي على العقلاء من أبناء أمتنا حيل المستعمر ومكره؟ وهل نسوا تاريخهم المجيد وشهداءهم الأبرار؟ أم تراهم في غفلة من أمرهم فهم لا يتعظون.

يحضرني في هذا المقام، ما قاله الإمام عبد الحميد بن باديس يوما، محددا موقفه الثابت من الاستعمار، يقول:«والله، لو قالت لي فرنسا قل لا إله إلا الله، ما قلتها» وفي قول الشيخ الإمام دلالة واضحة على الإمعان في الرفض لكل ما يأتي عن طريق المستعمر، وكأنه يريد أن يخبرنا بما انتهى إليه يقينا وقناعة وموقفا ثابتا من المستعمر وقد تفطن ببصيرته الثاقبة إلى خداعه وخبثه ومكره.فلا غرابة أن نجد فرنسا ومن يدورون في فلكها يدبرون لإحياء الأمازيغية في الجزائر، في الوقت الذي يقاومون بضراوة على حد تعبير أستاذنا أيمن مصطفى حجازي، تعليم لغات الأقليات مثل كورسيكا في فرنسا، والباسك وكتلان في اسبانيا.

فكل دولة في الاتحاد الأوربي تعتز بلغتها فلا تدرس في المدارس ولا تذيع في أجهزة الإعلام إلا بها، ولا يعرض فيلم أمريكي في ألمانيا مثلا إلا في صورة مدبلجة، وكذلك الأمر في كوريا(29).

إن الهدف الحقيقي لمن يدعون إلى الفرنسية هو إبعاد الأمازيغية عن العنصرين الآخرين: العربية والإسلام، وهذه دعوة مرتبطة ارتباطا وثيقا بالفرانكفونية. لضرب وحدة المجتمع واجتثاث أصوله من جذورها، ذلك أن الأمازيغية لها حوالي عشرة فروع تفرعت عنها الأمازيغية الأصلية فأيها يمكن أن يسود ويبعث إلى الحياة ؟ إن الأمازيغ القدماء في عهد الرومان لم يستعملوا الأمازيغية لغة كتابة، فهذا أوغسطين وهذا أبوليوس وهما قد استعملا اللغة اللاتينية ولم يتخذ ماسّينيسا اللغة الأمازيغية لغة رسمية وهو الذي قاوم الرومان من أجل الاستقلال(30).

يرى الدكتور عمار طالبي(31) أن هذا الاضطراب في النخبة هو الذي أدى إلى انحسار العربية وزحزحتها عن مواقعها الإستراتيجية في مختلف المجالات وزاد حضور الفرنسية توسعا وتمكنا.لم تقف اللغة العربية حائلا دون بلوغ أعلى درجات التقدم والتطور وهي التي برهنت عبر التاريخ

على تفوقها بثرائها وخصائصها الذاتية ومزايا كثيرة انفردت بها.(32)

إن لغة اختارها الله عزوجل لتكون لغة كتابه العزيز»القرآن الكريم«، لا يمكنها أن تظل عاجزة. وإن كان هناك تقصير فهو في أصحابها وليس فيها. قال حافظ إبراهيم على لسان العربية.

وَسِعْتُ كِتَابَ الله لَفْظَاً وغَايَةً *** وَمَا ضِقْتُ عَنْ آيٍ بهِ وَعِظَاتِ

فكيفَ أَضِيقُ اليومَ عَنْ وَصْفِ *** آلَةٍ وتنسيقِ أَسْمَاءٍ لمُخْتَرَعَاتِ

أَرَى لرِجَالِ الغَرْبِ عِزَّاً وَمِنْعَةً *** وَكَمْ عَزَّ أَقْوَامٌ بعِزِّ لُغَاتِ

أ تَوا أَهْلَهُمْ بالمُعْجزَاتِ تَفَنُّنَاً *** فَيَا لَيْتَكُمْ تَأْتُونَ بالكَلِمَاتِ

فهذه دولة باكستان استعملت الأردية وأصبحت دولة نووية وأثرت الأردية في اللغات الهندية، وهذه كوريا وما بلغته من شأن في التقدم التقني، وفنلندة والدانمرك كلها استعملت لغاتها.

أما في الجزائر فإن الجانب النظري والمبدأ لا غبار عليهما شعبيا ورسميا، فهذا الرئيس بومدين رحمه الله يصرح في خطبة افتتاح الندوة الوطنية الأولى للتعريب (14 - 17 ماي 1975)، يقول: «... يجب أن يكون واضحا بادئ ذي بدء أننا لا نجتمع اليوم لمناقشة مبدأ التعريب، فذلك أمر مفروغ منه، ولا نقاش مطلقا حول المبدأ، وببساطة، لأن الفرنسي يتكلم الفرنسية والصيني يتكلم بلغته الوطنية، والروسي يتكلم بلغته الوطنية، حتى الصهيوني الذي يحتل جزءا من أراضينا العربية تمكن من أن يعيد إلى الحياة لغة ميتة أكل عليها الدهر وشرب، من الطبيعي إذن أن نستعمل نحن اللغة العربية، ومن غير الطبيعي جدا ألا نستعمل لغتنا الوطنية، وإذا كان هناك من كانوا بالأمس ضحية أوضاع تاريخية شاذة فلا عذر اليوم لأي أحد، لأن القضية أصبحت قضية كرامة، واللغة العربية هي جزء لا يتجزأ من الشخصية الوطنية التي لن تكتمل إلا باسترجاع أحد مقوماتها الرئيسية وهي اللغة العربية. إن هنالك نقطة أخرى يجب أن تكون واضحة وهي أنه لا مجال للمقارنة أو المفاضلة بين اللغة العربية وأية لغة أخرى فرنسية كانت أو انجليزية، لأن الفرنسية كانت وستبقى مثلما بقيت في ظل الاستعمار، لغة أجنبية، لا لغة الجماهير الشعبية، وأن ما لم يتمكن المستعمر من تحقيقه بالأمس بالسلاح لن يتحقق بأي حال من الأحوال على أيدي أبناء الشهداء ».(33)

كانت الحكومة الجزائرية قد أصدرت قرارا جريئا قبل ذلك (سنة 1968) يفرض على كل العمال والموظفين تعلم مستوى معين من

العربية، وتعريب إدارة الوظائف العامة وربط الترقية داخل المؤسسات بمعرفة اللغة العربية. أما عن تعريب مدارس التعليم العام، فقد تم تعريب السنة الأولى "ابتدائي" في العام الدراسي (1964 - 1965)، بينما عربت السنة الثانية جزئيا سنة 1968-1967، والسنة الثالثة جزئيا سنة (1968 - 1969) حيث صارت المواد الاجتماعية تدرس باللسان العربي، والعلوم، والرياضيات بالفرنسية. ثم عربت السنتان الثالثة والرابعة تماما، وأصبحت الفرنسية مادة فقط، وذلك في الفترة ما بين (1971 - 1974).

مرحلة المدرسة الأساسية، أو ما بعد 1976

تتميز هذه المرحلة بصدور الأمر 35-76 الذي يعتبر أول نص تشريعي على هذا المستوى، يتضمن الإطار التنظيمي للتربية والتكوين في الجزائر، يضع المعالم والأسس القانونية للنظام التعليمي الجزائري ويشكل الإطار التشريعي لسياسة التربية التي ترتكز على مبادئ تأصيل الروح الوطنية والهوية الثقافية لدى الشعب الجزائري ، وتشير إلى قيمه الروحية وتقاليده الحضارية واختياراته الأساسية، و تكرس مبادئ التعريب والديمقراطية والتوجيه العلمي والتقني مع ضمان الحق في التعليم ومجانيته وإلزاميته(34)

عرفت هذه الفترة التعريب التدريجي للتعليم. حيث تنص المادة (8) من الأمر المذكور بوضوح على أن لغة التعليم هي اللغة العربية.أما المادة (9) فتفسح المجال لتعليبم لغة أو لغات أجنبية على أساس منظم مخطط. « يتم تنظيم تعليم لغة أو عدة لغات أجنبية تبعا للشروط التي يحددها المرسوم». ووصفت هذه المرحلة (1976) بالمهمة، لكونها جاءت بقرار

حاسم لإنشاء المدرسة الأساسية، وصدر الأمر بأن تدرس جميع المواد بالعربية فتكون لغة التعليم لجميع المستويات والتخصصات.

يستفاد من القرارات السابقة أن اختيار العربية لغة للتعليم منصوص عليه بوضوح في أمرية 76 - 35 ولا يحتاج إلى تأويل.كما أن ذكر تعليم اللغات الأجنبية بصيغة الجمع يدل على أن الفرنسية لم تعد لها الأولوية والفضل على غيرها. وفي ذلك إشارة واضحة إلى تعزيز مكانة اللغة العربية، وتقليص لنفوذ الفرنسية، التي غدت لغة أجنبية كسائر اللغات الأجنبية الأخرى إلى جانب الانجليزية والألمانية والإسبانية والروسية وغيرها من دون تمييز، مع مراعاة الشروط التي تجعلها لا تنافس العربية كلغة وطنية رسمية لها منزلتها القانونية المحترمة والمضمونة. وهذا على الأقل على مستوى النصوص التنظيمية، أما الواقع الاجتماعي ، فذلك أمر آخر...

استمر التعريب في التعليم الابتدائي والثانوي جزئيا، ثم كاملا إلى سنة 1980، فشرع في تنفيذ المدرسة الأساسية، وعمت القطر الجزائري كله سنة 1989 إلى أن شمل التعريب في الثانوي والعالي جميع العلوم الاجتماعية، والإنسانية، والحقوق، وبقيت العلوم تدرس بالفرنسية في كل الجامعات ما عدا المدارس العليا الثلاثة التي تدرس فيها كل العلوم بالعربية لإعداد أساتذة التعليم الثانوي لتدريس هذه المواد وتخرجت أول دفعة في إجازة العلوم الاجتماعية في حزيران سنة 1985(35). وفي هذه السنة نفسها،(1985) صدر منشور وزاري لوزير الصناعات الثقيلة ينص على تعميم استعمال اللغة العربية في كل المؤسسات والهيئات التابعة لها. ورأى بعض المعارضين أن تعريب المؤسسات الصناعية ليس سوى إيديولوجية سياسية أو عملية ديماغوجية لا صلة لها بعالم الصناعة،

وبقي ذلك على الهامش بل أدت إلى نتائج عكسية، حيث أصبحت هذه المؤسسات تختبر المتقدم للعمل في مدى إتقانه للفرنسية ومن لا يعرف إلا العربية فهو من صنف الأميين في نظرهم.

من هذا المنطلق، يمكننا القول أن المدرسة الأساسية استطاعت من حيث التنظير والتنظيم، أن تجمع كل المقومات الوطنية للأمة، كما عملت على تهيئة الظروف لإحداث نهضة حقيقية في النظام التربوي. غير أن المناوئين للغة العربية لم ينظروا إلى هذا الاصلاح بعين الرضا، فهم غير مقتنعين ولا مؤمنين به أصلا، فلم يهدأ لهم بال، وطفقوا يبحثون عن أي وسيلة تمكنهم من إفشال المشروع. وطالما أنهم ما يزالون يستولون على مناصب إدارية ذات نفوذ وتأثير، وأن إمكانات التحكم ما تزال بأيديهم وإن لم يستطيعوا استغلالها في العلن، فقد سارعوا إلى البحث عن وسائل تخريبية أخرى من داخل النظام التربوي الجديد نفسه. وكان ذلك بإقحام وسائل وآليات تطبيقية كانت كفيلة بتحطيم العملية من أساسها.

أما إذا رجعنا إلى التعليم في ذاته مداخله ومخارجه،وإلى الكتب المدرسية والمدرسين، وطرق التدريس وأساليب والتقويم ومعاييره،والبحث التربوي الميداني، فإننا نكشف عيوبا وخللا لا تستقيم معها تربية ولا تعليم، ولا لغة.

فأساس المسألة اللغوية وتعليمها إنما يكمن في اكتساب اللغة واستعمالها نطقا وكتابة وظلت المؤلفات النحوية في هذه المرحلة وماتزال تنوء بأثقال الطرق التقليدية التي لا قبل للأطفال بها، كأن النحو لا يعدو أن يكون آلية حركات في أواخر الكلم، أما أن تكون الأحكام النحوية

سبيلا لإدراك جمال اللغة وتذوق أساليبها والتفكير في معانيها ومقاصدها، وصياغة تراكيبها، وسلامة متنها فذاك كله بعيد المنال لم تهيأ له أسبابه، فالمناهج مثقلة منفرة، والاختبارات شكلية حيث لا يضر التلميذ أن يخطئ في التعبير أو الكتابة، أو يعجز عن الفهم، وعاقبة أمره أنه لا يتمكن من اكتساب الملكة اللغوية، حتى إذا ما كلف بكتابة رسالة مودة أو تعزية أو شكوى جانب الصواب، وهتك ستر القواعد، وأبان عن عجزه وسوء تعلمه، وفساد لغته. ومن هذه الآليات أيضا إلغاء عامل الاستحقاق كشرط للانتقال من مستوى إلى آخر ولجأوا إلى الانتقال بالنسبة المئوية دون مراعاة عامل المستوى، فكان ذلك فعلا تخريبيا نسف البناء من أساسه، وذهب بالعملية التربوية إلى عكس ما خطط لها..

تعد مسألة إغفال عامل الاستحقاق المعول الذي ضرب المدرسة الأساسية في صميمها وأفرغها من محتواها وانعكس ذلك في جميع الميادين والقطاعات الحيوية كلها حيث صارت النسبة المئوية (أي الكوطة) هي المعمول بها بدل الاستحقاق، وأصبح التوجيه المدرسي لا يخضع لملمح التلميذ والمعايير العلمية والتربوية وألزم المدرسون بتوجيه بعض التلاميذ عشوائيا لملء الشعب التقنية والرياضية التي نفر منها التلاميذ والأولياء على حد سواء، فلم تحترم رغبة التلميذ ولا ملمحه العلمي الذي يؤهله لمواصلة الدراسة في هذه الشعبة أو تلك. فالمتاقن كثرت في كل مدينة ويتعين على المشرفين ملؤها مهما كلفهم ذلك دون مراعاة قدرات التلميذ الدراسية والعلمية ولا استعداده السيكولوجي والتربوي. فكان أن أغفلوا عامل الاستحقاق واعتمدوا على النسبة المئوية في انتقال التلاميذ وتوجيههم.

إن انتقال التلاميذ من قسم إلى آخر دون مستوى علمي حقيقي يؤهلهم لمواصلة التكوين في القسم الأعلى أمر يهز أركان عملية التعليم برمتها ويجعلنا أمام نوع من التلاميذ لا يتوفرون على مؤشرات تربوية تعكس بصدق الكفاءة المطلوبة في هذه المرحلة أو تلك، ويسمح في الوقت ذاته بتقويم موضوعي لما تبذله الدولة من نفقات والمعلمون من جهد متواصل لإنجاح المشروع التربوي الوطني.

وبسبب انعدام التخطيط وتعمد العمل المرتجل ، غابت الكفاءة العلمية وضاعت النوعية وعم التسيب. ومن بين النتائج السلبية المسجلة في الأقسام الأدبية مثلا، أن الطالب يتخرج من الثانوي إلى العالي وهو خال من محصول يؤهله بما فيه الكفاية للدرس الجامعي لفقدانه الممارسة الصحيحة في استعمال اللغة، والتعبير بها تعبيرا تتبين فيه الصلة بين القوانين النحوية، وصيغ الكلام السليمة، فأستاذ الأدب يتساهل مع طلابه في أخطائهم الفادحة ظانا أن هذا من شأن أستاذ النحو وحده، كما أن مدرس اللغة لا يعنى بالجانب الأدبي،وجمال الأسلوب، وتعليم الذوق، وربما استعمل العامية.

كما أن طرقنا التعليمية لم تبن على المعطيات العلمية التي أثبتت نجاعتها في ميدان علم النفس والتربية، ووسائل الإفهام المعاصرة، وعلم النفس اللغوي والتربوي والاجتماعي، واللسانيات توظيفا وأداء، بل ظلت رهينة المناهج التقليدية القديمة التي تجاوزها البحث التربوي المعاصر وبقيت تلوث اللغة بالهجين من القول والركيك من الأساليب، وربما تخرج الطالب من الجامعة وهو لا يحسن أن يحرر خطابا على وجهه السليم، أو يصبح مدرسا بالجامعة، فيكون كارثة على الطلاب وعلى المعرفة.

وإذا بحثت عن الأسباب فإن المحيط جزء منها مؤثر بما فيه من ازدواجية وخلط، وما إلى ذلك من تعدد اللغات في الوسط الاجتماعي والإعلامي، ويشكل ذلك عائقا يمنع من التحكم في اللغة العربية. والأمر المحير في بلادنا أن سوء التحكم في اللغة يؤدي بالكثير إلى اختيار الفرنسية وسيلة للاتصال، على عكس المشارقة الذين لا تلاحظ ذلك عندهم.

فأنت إذا سمعت المذيع عندهم يخاطب الناس في وسائل الإعلام، فإنه لا يرطن بالإنجليزية، فضلا عن إجادة العربية. في حين إذا سمعت طبيبا جزائريا تجده في الغالب يخلط كلامه باصطلاحات ورطانة لا يفهمها عامة الناس.

مما أدى بالرئيس بوتفليقة يوما في إحدى خطبه إلى استنكار لغة التواصل بين الجزائريين حيث قال وقد استبد به الغضب، أنه لم يستطع أن يتبين أي لغة يتحدث بها الجزائريون، فلا هي عربية ولا فرنسية ولا أمازيغية .... فهي عبارة عن خليط من ذلك كله، كلام هجين لا تكاد تفهمه.

وضرب لذلك مثلا بكلمة « ما يكزيزتيش » (بمعنى لا يوجد)، وهي كلمة لا يفهمها إلا جزائري القرن الواحد والعشرين فقط.

ومهما تكن الأسباب والمبررات التي دفعت بالمشرفين إلى انتهاج هذا السلوك، فإن السماح بانتقال التلاميذ اعتمادا على النسبة المئوية فقط دون مراعاة عامل الاستحقاق تظل نقطة سوداء في سجل التخطيط التربوي الجزائري ، إن لم نقل وصمة عار في جبين النظام التربوي كله ، بالرغم مما سجله من أنجازات...

وبالرغم من هذه الآليات والإجراءات التي لا تمت إلى التربية بصلة، فإن تعريب المدرسة الأساسية كان من أولويات السلطة السياسية

ومقاصدها الأولى، ولما عربت، تسلط عليها النقد والتجريح من كل مكان، حيث أرجعوا سوء الأداء إلى عملية التعريب. مع أنه من المعلوم أن المدرسة الأساسية مستوردة في شكلها على نمط المدرسة الألمانية المتطورة بما توافر لها من شروط الكمال، ولكن فقدت شروطها المادية والمعنوية والبشرية عندنا، وسادها نوع من الضعف في الجانب البشري والتربوي، فهي لا يشتمل كل قسم فيها إلا على 16 تلميذا في أصلها، في حين يتجاوز القسم الواحد العادي عندنا 40 تلميذا...

يغفل هؤلاء النقاد هذا الجانب وجوانب أخري لا تقل أهمية ولا تأثيرا ، ويتهمون التعريب بأنه هو سبب كل بلاء، وقامت الدعوة الصارخة إلى تيسير النحو واستعمال اللغة الوظيفية، والألفاظ المعاصرة، وما إلى ذلك مما كلف مجمع اللغة العربية بمصر بإنجازه مثل كتاب الألفاظ والأساليب بأجزائه الثلاثة، وكتاب أصول اللغة، واعتماد مجموع القرارات العلمية في خمسين عاما (1934 - 1984).

يرى بعض المربين أن المشكلة ليست في النحو، وإنما في طريق التبليغ والتدريس العقيم بلا مراعاة للممارسة خلال نصوص جيّدة، تعلم الذوق وتكسب الأسلوب، فبالممارسة تكتسب العادات اللغوية القويمة كتابة وتعبيرا، ويتم هذا بتحسين مستوى المدرسين، وإعادة النظر في الرصيد اللغوي في الكتاب المدرسي، وإعادة النظر في المناهج، وتخفيفها، والعناية بالتعبير، وتنمية الذوق.

وإذا تأملت منظومتنا التربوية، وسبل تطبيقها ألفيتها لا تُعِد الإنسان الجزائري القادر على التعبير عن نفسه، وعلى التواصل فضلا عن التعمق الفكري والإبداع، وتجد الطالب في اختبارات امتحان البكالوريا يميل إلى

اختيار النصوص، ولا يختار المقال أو الموضوع الأدبي العام، ومعنى هذا فقدان التقويم المحكم...

والطريقة الشكلية في دراسة الأدب لا يعنى فيها إلا بالمفردات والمعنى الإجمالي، ويهمل الجانب الجمالي وقيمه.لذلك دعا بعض المربين واللغويين عندنا إلى الاستفادة من تعليمية اللغات(36)، والعناية بالأصوات في المستوى الأول من الدراسة بإبراز الجوانب الصوتية في القراءة ليتدرب الجهاز العضوي الفيزيولوجي على إخراج الحروف من مخارجها،وهذا يتطلب أن يتقن المدرس الأصوات، وأن ينقلها للتلميذ، ويتمكن مع ذلك من تحليل الظواهر التركيبية من اللسان، وهذا ما يحقق وظيفة اللغة في التواصل والإبلاغ، وإدراك دلالات التعابير وأغراضها، ولذلك فإن العناية بالقراءة أمر في غاية الأهمية لأن ذلك يمهد لإدراك دلالة التراكيب في الصيغ الإفرادية والتركيبية والسياقية.

مرحلة الإصلاح

يعتبر الموسم الدراسي 2003/2004 بداية تطبيق برنامج إصلاح المنظومة التربوية الذي يعتمد أساسا على منهاج المقاربة بالكفاءات. ومضي سبع سنوات على تطبيقه لا يكفي لأعطاء تقييم علمي وموضوعي دقيق للعملية، غير أن بعض المؤشرات الميدانية يمكنها أن توحي بمدى نجاعة المشروع. فآراء المعلمين والأساتذة وهم رجال الميدان الحقيقيون في مختلف مراحل التعليم هي الأولى والأقرب إلى الموضوعية من أي انطباع آخر يفتقد إلى التجربة والدليل كبرهان على صحة التحليل ونتائجه.

ومن هذا المنطلق ، فإن أكثرية المربين متذمرون من وجود عيوب في برنامج الإصلاح أو على الأقل في كيفية تطبيقه. ويمكن أن نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

ملاحظة نوع من الارتجال والتسرع في كيفية التطبيق. ويستدل على ذلك ببرمجة اللغة الأجنبية في السنة الثانية ابتدائي ثم التراجع عنها في الموسم الموالي. ومنها أيضا طبع أطنان من الكتب المدرسية بمضامين مختلفة لم تخضع لا للدراسة ولا للمعايير التربوية ومدى ملاءمتها مع القيم الوطنية، ثم التراجع عن بعضها كذلك. ومنها أيضا كثرة الأخطاء في المضامين والنصوص المختارة (حذف مقطع كامل من النشيد الوطني ثم استدراكه بعد أن أثارضجة ساخطة في أوساط الأولياء قبل المعلمين وموظفي القطاع).

• الشروع في تطبيق برنامج الإصلاح في كل مراحل التعليم دفعة واحدة دون مراعاة التدرج التسلسلي في تنفيذ البرامج ، مما اضطر المشرفين إلى اللجوء إلى الاستدراك و»عتبة الدروس» وغيرها من العمليات «الترقيعية» (تحديد مجموعة من الدروس، وحذف بعضها، وإلغاء الوضعية الادماجية كلية من الامتحان(37)) التي لم يكن بمقدورها تعويض الحلقات المفقودة في برنامج المرحلتين المتوسطة والثانوية.

فإذا كان الأمر طبيعيا في المرحلة الابتدائية (الابتداء من السنة الأولى ابتدائي)، فهو غير ذلك في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدليل أن تلاميذ هاتين المرحلتين وقعوا في حيرة من أمرهعم مع أساتذتهم ، لأنهم لم يهيئوا للبرنامج الجديد الذي طبق عليهم بعد سنوات من دراسة البرنامج القديم. فكيف نقيم نتائج تلاميذ على أساس برنامج إصلاحي جديد لم يدرسوه أصلا.

• التشكيك في النتائج المتحصل عليها في الامتحانات المرحلية الرسمية (38). بسبب انتشار ظاهرة الأخطاء في نص سؤال الامتحان ثم التعويض

عنها بمنح جميع التلاميذ أربعة نقاط أو أكثر بدون استحقاق؟... أو اللجوء إلى إعطاء أسئلة مكشوفة حتى نضمن الإجابة الصحيحة لأكبر عدد ممكن من التلاميذ إن لم تكن أغلبيتهم.

• تنظيم الامتحانات الاستدراكية في كل مراحل التعليم لإلحاق الراسبين بالناجحين مهما تدنى مستواهم وهي في نظر الكثير من المربين عملية غير مدروسة، أنشئت خصيصا بشكلها الحالي من أجل السماح لكل المترشحين بالانتقال دون تمييز(39). الأمر الذي يسلب عملية التقويم مصداقيتها. وفي ذلك ما ينمي فكرة التواكل ويثبط العزائم ويميع الاستحقاق ويقتل في التلاميذ روح التنافس الطبيعي السليم ، وعندها يغيب معيار العدالة وتكافؤ الفرص وبالتالي يستبعد الحافز الوحيد الذي يبعث على الاجتهاد والمثابرة والتفوق العلمي الصحيح.

• القفز على الواقع والاهتمام بالشكليات دون النظر إلى الجوهر والمضمون مما جلب استياء واضحا لدى الأولياء والمربين على حد سواء.

هذه الإجراءات وغيرها جعلت الشكوك تحوم حول إيجابية النتائج إلى حد الطعن في مصداقيتها. أما بالنسبة لاختزال مدة المرحلة الابتدائية، فإن المعلمين مجمعون كلهم على أن مستوى تلاميذ السنوات السادسة أحسن بكثير من مستوى تلاميذ السنوات الخامسة «إصلاح». لأنهم أقدر استيعابا للمفاهيم الجديدة وأوسعهم إدراكا واستعدادا للتلقي.

ولما سمح بإنشاء المدارس الخاصة فتحت الأبواب على مصراعيها للغات الأجنبية، وخاصة الفرنسية، فأخذ بعضها لا يعلم إلا بالفرنسية، وتعددت وكثرت في البلاد إلى أن اضطرت وزارة التربية إلى إلزام هذه المدارس باتخاذ العربية لغة للتدريس وتطبيق البرامج الرسمية والخضوع للمراقبة التربوية ؟.

أما التعليم العالي فهو قلعة محصنة لا تنفذ إليها العربية بحال إلى يومنا هذا، ومعظم المشرفين على التعليم العالي من أساتذة وإداريين لم يتخلصوا من هيمنة اللغة الفرنسية، وسجنوا فيها إلى الأبد فيما يبدو، ويقف التعليم العالي في وجه العربية. وبهذا تصبح نصوص اللغة المالطية أصفى من نصوص العربية الجزائرية كما قال الأستاذ عبد المجيد مزيان - رحمه الله- وزير الثقافة سابقا: « إن المدرسة بأوضاعها الحالية لا تمكن المتعلم من الأداء الجيد، ولا التأثير في المحيط، بل هو فريسة للمحيط لا يكاد ينجو من تأثيره السيئ، فالمسألة لا تتحملها المدرسة وحدها، فالمجتمع له مسؤولية لا مراء فيها، ومن أكثر العيوب انتشارا في المدارس العناية بالحفظ لا بالتوظيف، وبالشكل لا بالمضمون، ولا يميز المدرسون بين اللغة وعلم تعليم اللغة. فالاستعمال اللغوي يتضمن لغة ومهارة في استعمالها، معرفة نظرية وممارسة، لذلك يتعين تعليم اللغة والنحو من خلال النصوص والشواهد، ولا تؤخذ المعلومات منفصلة مجزأة، لأن اللغة نظام معرفي ذو أنظمة فرعية متكاملة، فلا تكفي مجرد المعرفة بل لابد من الممارسة التي تكسب وحدها المهارة، فتكون اللغة أداة لبناء الفكر، ورقة الوجدان، والذوق الجمالي، وتنمية القيم في النفوس»(40).

وأضاف قائلا: « والواقع العملي في المدارس يشير إلى البعد بين الجانب النظري في التوجيهات التربوية في وثائق التعليم من جانب، والطرائق التي تمارس فعليا، وهذا ما جعل النتائج تتسم بالضعف الواضح، ولغة المدرس بعيدة عن النموذج الذي يقتدى به، إذ أنه لا يفرق بين النحو الأكاديمي والنحو المدرسي الوظيفي، وأن أحكام النحو وقوانينه مجردة، يُعنَى التدريس بحشو الأذهان بالقواعد الجامدة لا يتجاوز ذلك، ولا يقوم التقويم إلا على الاستظهار، ولذلك صرح وزير سابق للتربية بأن:

"منظومتنا التربوية تشهد نوعا من التقهقر، وأن واقع التعليم تعليم اللغة العربية وآدابها، ونصوصها، وفكرها، وثقافتها في المدرسة الجزائرية، وفي الجامعة واقع سيء للغاية واقع محزن وهذه هي الحقيقة أننا ندرس لغتنا العربية وأدبها بطرق وأساليب عقيمة لا تؤدي إلى نتيجة، وهذا ليس قدرا مفروضا علينا، وينبغي أن يتغير»(41).

ولا تغيب هذه الظاهرة كما قلنا على مراصد الصراع اللغوي، والثقافي، والفكري خارج أوطاننا، ولأمر ما وجدنا عدة دراسات أجنبية فرنسية خاصة تتناول التعريب في الجزائر، وتهتم به...

وحيث ينبغي الانتباه إلى ذلك ، فإنه لا يمكن إغفال ما جلبه الاستشراق أيضا من كيد للغة العربية وما بيت لها من مكروما ناصبها من عداء... (إذ ليس كل ما يأتي من الشرق خيرا بالضرورة.)

موقف الإدارة من تراجع العربية (42)

تعيش اللغة العربية في عصرنا الراهن مرحلة صراع مرير ضد القوى الخفية والظاهرة، ومع ذلك فلا تزال تمارس وظيفتها القومية والسياسية في حفظ الوحدة اللغوية كما تمارس وظيفتها في الحفاظ على الشخصية العربية والتاريخ العربي والاسلامي.

ليس بخافٍ على أحد أن الإعلام بوسائله المتنوعة يعد أهم مصدر للتشكيل الثقافي، غير أن عوامل أخرى لها تأثيرها الكبير في هذا التشكيل، ومنها الموقف الإداري من استعمال اللغة العربية والتعامل بها.

ولما كانت الإدارة هي عصب الحياة في أي مجتمع، تسرب العنصر الفرنكوفيلي إلى دواليبها وبسط نفوذه عليها، يساعده على ذلك الظرف

التاريخي الحضاري، ويعزز موقفه العدائي للغة العربية جملة من العوامل الداعمة الداخلية منها والخارجية.

فمن العوامل الخارجية المشجعة لموقف المفرنسين ما نلاحظه من تقدم علمي وحضاري يتمتع به المجتمع الأوربي والنفوذ السياسي الذي تمارسه الدولة الفرنسية على بلادنا بحكم استعمارها وتبعيتها لها في أكثر من ناحية من نواحي الحياة المختلفة، علما بأن الدولة الفرنسية لا تدخر جهدا في نشر لغتها ودعم ثقافتها بكل الوسائل المتاحة المباشرة وغير المباشرة. فكيف إذا وجدت من يؤثرها على غيرها ويسعى إلى خدمتها؟ فمن المؤكد أنها تسرع إلى احتضانه وتلبية رغباته. أما العوامل الداخلية فتتمثل في عدة مواقف رسمية كثيرا ما تظهر في شكل قرارات سياسية وإدارية. فمن القرارات السياسية مثلا تجميد العمل بقانون تعميم استعمال اللغة العربية(43) الذي وقعه الرئيس علي كافي والذي لم يعرف طريقه إلى التطبيق إلى وقتنا هذا...

ومنها أيضا ترقية العنصر المثقف باللغة الفرنسية إلى المناصب العليا ذات سلطة ونفوذ في أجهزة الدولة كالوزارات والإدارت المركزية وكبرى الهيئات التسييرية في مختلف القطاعات وتوليتهم بعض المهام الإدارية التنفيذية الحساسية في الجماعات المحلية كالولاية والدائرة بالرغم من تعريبها، وتهميش العنصر المعرب مهما توفر على أعلى الشهادات العلمية.. إلا ما كان في بعض القطاعات العلمية المتخصصة (كالمادة التعليمية مثلا). ومنها أيضا العمل على ترقية التعامل باللغة الفرنسية في بعض القطاعات بالرغم من توفر النصوص التنظيمية التي تمنع استعمال غير اللغة العربية. وهكذا، حتى التوظيف العام في المناصب العادية لدى بعض المؤسسات العمومية ذات الطابع الاقتصادي كالبنوك وغيرها

فإن الأولوية تعطى لحملة الشهادات بالفرنسية ولا يطمع المعربون إلا في المناصب التي استنكف عنها المفرنسون ورغبوا عنها.

وأما التحدث باللغة الفرنسية فهو في مجتمعنا من سمات التقدم والتطور والتنويروالرقي الحضاري، حيث تفشت هذه الذهنية وأصبحت نمط حياة لطبقة اجتماعية متميزة، مما شجع على استعمال اللغة الفرنسية في كثير من الأوساط الاجتماعية ، ناهيك عن الأوساط السياسية ومرتادي الصالونات والفنادق الفاخرة حيث يلتقي رجال الأعمال وكباررجال السياسة.فهناك لا تسمع إلا حديثا بلغة فولتيرعنوان الأرستقراطية الجديدة . ولم يسلم النظام التربوي من هذه النكسة حيث صدر قرار يلزم التلاميذ والمعلمين بكتابة العمليات الحسابية في الرياضيات من اليسار إلى اليمين مع استعمال الرموز الفرنسية. وذلك بعد مضي أكثر من ثلاثة عقود من كتابتها باللغة العربية من اليمين إلى اليسار، وتعوُّد التلاميذ عليها ؟..

يضاف إلى ذلك فرنسة كل الشعب العلمية في التعليم العالي كالطب والصيدلة والإعلام الآلي والتكنولوجيا والهندسات المختلفة. ولم يبق للغة العربية سوى بعض الشعب الانسانية والاجتماعية تشاركها فيها اللغات الأجنبية وقد عرفت البرامج التعليمية تعديلات لصالح الفرنسية على حساب اللغة الوطنية تجلت في المواقيت والمعاملات مما سمح بفتح مناصب عمل لذوي الشهادات باللغة الفرنسية.

أما عن البحث العلمي، فإن الدولة الفرنسية توفر لطلبة ما بعد التدرج في اللغة الفرنسية كل الامكانات وتسهر على تسهيل إجراءات التسجيل والالتحاق بجامعاتها ومعاهدها العليا، إذ يكفي أن يسجل

الطالب نفسه في أي مستوى ليلقى كل الدعم والتسهيلات المشجعة على مواصلة الدراسة، بما في ذلك الاستفادة من المنح الدراسية المختلفة والتكفل التام بالتربصات الميدانية منذ السنة الأولى التحضيرية.

وذلك على عكس ما يلاقيه الطلبة الباحثون باللغة العربية الذين يعانون معاناة حقيقية في تعاملهم مع مختلف الهيئات الإدارية والعلمية في الجامعات الوطنية والعربية حيث لا يمكن للطالب الباحث المعرب أن يحصل على ما يساعده على البحث إلا بعد جهد وعناء كبيرين وبعد أن يستجيب لشروط تكاد تكون تعجيزية، ناهيك عن التعاملات البيروقراطية والاجراءات التعسفية التي تحول دون الاعتناء بالبحوث المنجزة ونشرها وترقيتها. مما يجعل الطالب الباحث يراوح مكانه ترويضا له مدة معينة يحيط به اليأس من كل جانب ، قد تمتد مدة الترويض هذه لسنوات طوال ثقال قبل أن ينال مؤشر الرضا؟ أما فيما يتعلق بامتحانات ومسابقات تحضير الماجيستير وغيرها من شهادات ما بعد التدرج ، فإن الطلاب المسجلين في الفروع الفرنسية ينجحون بسهولة، إلا من أبى، لأن في ذلك خدمة للغة الفرنسية، في حين لا يوفق من المعربين إلا من أثبت جدارة نوعية وكفاءة خاصة وبرهن على استعداد نفسي يؤهله للمصابرة والمكابدة ومرارة التحمل والصمود، و...

يعد التعليم باللغة الأجنبية في مختلف أقطار الأمة الإسلامية عاملاً هاماً في فرض ثقافاتها ووجهة نظر أهلها وفي الوقوف موقف الإعجاب بالأجنبي واتباعه والعجز عن مواجهته. ومن يدرس تجارب التعليم الغربي في البلاد العربية يجد الولاء الواضح للنفوذ الأجنبي.

لهذه الأسباب وغيرها أصبحت اللغة العربية قاصرة وعاجزة عن منافسة اللغة الفرنسية حتى في بلادها وبين أهلها. ولعل هذا ما يفسر

تراجع اللغة العربية عن مكانتها في مجتمعنا العربي الجزائري وعزوف أبنائها عنها إلى غيرها من اللغات الحية الأخرى التي غدت تصلح وسيلة ناجعة للعمل والتعامل والارتقاء والنفوذ ...

هذه بدون مبالغة حال اللغة العربية في مجتمعنا الجزائري، لغة أهملها أبناؤها فظلت تندب حظها العاثر وتستغيث أهلها، وليس لها من مجيب يحمل لواءها ويسترجع لها هيبتها. يذكرنا ذلك بعصور الانحطاط حيث كان التردي فيها عاملاً من عوامل ضعفنا اللغوي، وهذا التردي لم يكن مقصوراً على العامة من الناس بل شمل العلماء والفقهاء حتى كان يعجز الكثير منهم عن كتابة رسالة خالية من العجمة، بريئة من الركاكة أو العامية، سليمة من الخطأ. وكانت دروس الفقه والدين بل دروس النحو والبلاغة تلقى بلغة مشوبة بالعامية منحطة عن الفصحى.

أما أساليب العرب الفصيحة والكلام البليغ فقد كانوا بعيدين عنه كل البعد، فقد اختفت الفروق اللغوية وأصبحت الألفاظ المتقاربة مترادفة. ولم يبق الترادف مزية من مزايا العربية بل مرضاً من أمراضها الوافدة المنتشرة، وغلب على الناس استعمال الألفاظ في معانيها العامة فضاعت من اللغة بل من التفكير مزية الدقة التي عرفت بها العربية في عصورها السالفة، وأدى ذلك إلى تداخل معاني الألفاظ حين فَقَدت الدقة واتصفت بالعموم، وفقد الفكر العربي الوضوح حين فقدته اللغة نفسها، واتصفت بالغموض ، وانفصلت الألفاظ عن معانيها في الحياة وأصبحت عالماً مستقلاً يعيش الناس في جوه بدلاً من أن يعيشوا في الحياة ومعانيها . يقول شاعر النيل على لسان اللغة العربية.

رَجَعْتُ لنفسي فاتَّهَمْتُ حَصَاتي *** وناديتُ قَوْمي فاحْتَسَبْتُ حَيَاتي

رَمَوْني بعُقْمٍ في الشَّبَابِ وليتني *** عَقُمْتُ فلم أَجْزَعْ لقَوْلِ عُدَاتي

وَلَدْتُ ولما لم أَجِدْ لعرَائسي *** رِجَالاً وَأَكْفَاءً وَأَدْتُ بَناتي

أنا البحرُ في أحشائِهِ الدرُّ كَامِنٌ *** فَهَلْ سَأَلُوا الغَوَّاصَ عَنْ صَدَفَاتي

فيا وَيْحَكُمْ أَبْلَى وَتَبْلَى مَحَاسِني *** وَمِنْكُم وَإِنْ عَزَّ الدَّوَاءُ أُسَاتي

فلا تَكِلُوني للزَّمَانِ فإنَّني *** أَخَافُ عَلَيْكُمْ أنْ تَحِينَ وَفَاتي

سبق أن أشرت فيما مضى إلى بعض الأسباب التي حالت دون تبوء العربية مكانتها في مجتمعنا مع أن الوضع لم يقتصر على المجتمع الجزائري فحسب، فاللغة العربية تعرف تراجعا عاما في كل البلاد العربية، ويبدو أن شأنها اليوم مغاير لما كانت عليه نتيجة ضعف أبنائها حتى أخذت تظهر بأنها هي الواهنة، فقد بدأت العربية تتراجع عن أداء دورها الإبداعي والحضاري العالمي، فلم تعد تنمّي الذوق والعقل بالصور الساحرة والأفكار المفيدة؛ وصارت الثنائية اللغوية، أو ازدواجية اللغة مع العاميات من أبرز مشكلات العربية.

إن المجتمع العربي أضحى - غالباً - مجتمعاً استهلاكياً لا إبداع فيه، لأنه يحتاج إلى كل ما تقدمه له المدنية الحديثة تقنياً واقتصادياً وثقافياً، وكل ذلك يأتيه بطريق الآخر ولغته، أي إن العقل العربي لم يعد منتجاً للفكر والإبداع، ولم يعد فارس الميدان سياسياً واقتصادياً ومعرفياً وعلمياً، فهو ضعيف متخلّف، يعيش على حلم مستحيل التحقيق لأنه لا يوفر له أدواته المطلوبة.

ولا يمكن للغة العربية أن تسترجع مكانتها إلا بنهضة أبنائها وخدمتهم إياها. علما بأن خدمة العربية هي خدمة القرآن ولو من وجه بعيد .

وإن السلف الصالح ما قصروا في خدمتها حيث جاهدوا بالجهد والمال والوقت لخدمة لغة القرآن، عكفوا على تعلمها لما لها من مكانة مقدسة في نفوسهم ، غاروا عليها ، وغاروا على بيانها المعجز أن تدنسه عجمة الأعاجم ولوثة الإفرنج ، فقضوا سني حياتهم في تقعيدها وإشادة أركانها ورسم أوضاعها ...

إن من أكبر مصائب الأمة أن تعزف عن لغتها وأن يكون تعليمها بغير لغتها، وتفكيرها بغير أدواتها ، وقياس حاضرها بمعايير وضوابط حضارية غريبة عنها ...

هذه الحالة من التخاذل والتكاسل والتبعيّة، جعلت العربية تواجه مجموعة من التحديات والمصاعب وقفنا منهاكلنا موقف المتفرج ، إن لم نكن شاركنا فيها من حيث شعرنا أو لم نشعر، وقد آن الأوان أن نفضح خطط الأعداء ونكشف عن نواياهم الخبيثة ونثبت للعالم أن هذه اللغة ثرية غنية باقية، فنرعاها حق الرعاية ولا ندعها تتعرض للتقويض والانهيار والغزو اللغوي الشرس من الداخل والخارج ...

حال اللغة من حال أهلها ؟

تعاني اللغة العربية اليوم معاناة حقيقية جراء نكسة فظيعة وتقويض مميت، تشكو وضعها المزري، وتستغيث أهلها، وقد أصبحت مساحة تراجعها تزداد مع الأيام شيئا فشيئا. وقد مر بنا ذكر بعض الأسباب التي أدت بها إلى هذه الانتكاسة وذلك التراجع الذي يقول عنه حافظ إبراهيم على لسان اللغة العربية:

فيا وَيْحَكُمْ أَبْلَى وَتَبْلَى مَحَاسِنِي *** وَمِنْكُم وَإِنْ عَزَّ الدَّوَاءُ أُسَاتي

فلا تَكِلُوني للزَّمَانِ فإنَّني *** أَخَافُ عَلَيْكُمْ أنْ تَحِينَ وَفَاتي

لا مراء أن اللغة العربية تعاني إهمالا مميتا من قبل أبنائها سواء كان ذلك بقصد أو بدونه. وهنا لا بد من الإشارة إلى التقصير الذي تتصف به المجامع اللغوية العربية التي تبدو منشغلة بقضايا لغوية مجردة نظرية لم تصل إلى سقف خطورة ما تتعرض له اللغة العربية .

إن العالم العربي يتعرض اليوم لموجة غزو لغوي ثقافي لا انقطاع لها. ولعل أخطر ما في الأمر وجود شرائح مجتمعية عربية قد أخذت على عاتقها عملية التسويق الثقافي واللغوي غير العربي متحمسة للتبشير به على أنه سمة العصر والعصرنة والرقي والانطلاق الى العالمية.

وفي هذا الصدد ليس ثمة عربي غيور على عروبته ولغته، يرفض التطور الثقافي واللغوي الايجابي للعالم العربي ، ومن المؤكد أن ازدهار سوق اللغات والثقافات الأجنبية فيه لا يشكل أدنى مشكلة لو أن هناك جهاز حماية للغة والثقافة العربيتين اللتين تتعرضان للتقلص والانكماش والتراجع والشعور بالنقص والدونية.

أَرَى لِرِجَالِ الغَرْبِ عِزّاً وَمِنْعَةً *** وَكَمْ عَزَّ أَقْوَامٌ بعِزِّ لُغَاتِ
أَتَوا أَهْلَهُمْ بالمُعْجزَاتِ تَفَنُّناً *** فَيَا لَيْتَكُمْ تَأْتُونَ بالكَلِمَاتِ

إن ما تتعرض له اللغة العربية تحديدا - باعتبارها إحدى أعمدة الثقافة العربية الرئيسة خطير للغاية. والخطورة هنا تنبع من كونها تتآكل في أكثر من موقع بدءا بمناهج تدريس اللغة العربية العقيمة غير المتطورة في المؤسسات التعليمية التي تفرز أجيالا لا تتقن لغتها، ومرورا بطبقة المثقفين العرب الذين على ما يبدو أن غالبيتهم في حالة خصام مع قواعد هذه اللغة نحوها وصرفها ، ووقوفا عند العاملين

في حقل الإعلام الفضائي الذين ينتهكون حرمات قواعدها عشرات المرات في مراسلاتهم ونشراتهم وبرامجهم ، وانتهاء بالأسواق التجارية التي غزتها اللافتات والتسميات.والعلامات.التجارية.غير.العربية . فثمة أسواق تجارية في عواصم ومدن عربية لا يوجد أدنى أثر فيها للغة العربية وكأنها متواجدة في عواصم ومدن أوروبية. إلا أن الأخطر من هذا كله هو ذلك الكم الهائل من الإعلانات التجارية والدعائية الأخرى باللغة العامية الركيكة، سواء كانت شاخصات أو لافتات، أو منشورة في الصحف والمجلات، أو المطبوعات الأخرى

أَيُطْرِبُكُمْ مِنْ جَانِبِ الغَرْبِ نَاعِبٌ *** يُنَادِي بوَأْدِي في رَبيعِ حَيَاتي
وَلَوْ تَزْجُرُونَ الطَّيْرَ يَوْمَاً عَلِمْتُمُ *** بمَا تَحْتَهُ مِنْ عَثْرَةٍ وَشَتَاتِ

إن ما يثير الاستغراب حَقًّا لدى أبناء الأمة الجزائرية، هو منظومة الدلال والحظوة والأولوية والمكانة التي تحظى بها اللغة الفرنسية في بلاد العروبة موطن المجاهدين والشهداء على حساب اللغة العربية التي يفترض وفقا لدستور البلاد أنها اللغة الرسمية إلى جانب كونها لغة القرآن الكريم.

أَرَى كُلَّ يَوْمٍ بالجَرَائِدِ مَزْلَقَاً *** مِنَ القَبْرِ يُدْنيني بغَيْرِ أَنَاةِ
وَأَسْمَعُ للكُتّابِ في مِصْرَ ضَجَّةً *** فَأَعْلَمُ أنَّ الصَّائِحِينَ نُعَاتي
أَيَهْجُرُني قَوْمي عَفَا اللهُ *** عَنْهُمُ إِلَى لُغَةٍ لم تَتَّصِلْ برُوَاةِ
سَرَتْ لُوثَةُ الإفْرَنْجِ فِيهَا كَمَا سَرَى *** لُعَابُ الأَفَاعِي في مَسِيلِ فُرَاتِ
فَجَاءَتْ كَثَوْب ٍضَمَّ سَبْعِينَ *** رُقْعَةً مُشَكَّلَةَ الأَلْوَانِ مُخْتَلِفَاتِ

وكم يتحسر الانسان العربي الغيور على لغته وثقافته من افتقار العالم العربي إلى مؤسسة قومية على نمط الفرنكوفونية. إن مثل

هذه المؤسسة التي لا يمكن أن تقوم إلا من قبل السلطة، لو كتب لها أن ترى النور ذات يوم لأمكنها أن تحقق أهدافا قومية متعددة، فهي تعمل من ناحية على حماية اللغة العربية وتطويرها وإيلائها المكانة التي تستحقها ، ومن ناحية أخرى على توسيع الرقعة الجغرافية التي تغطيها، وتسهيل انتشارها وبخاصة بين الشعوب الاسلامية، كون العربية هي لغة القرآن الكريم والصلاة والأذان والعلوم الدينية الأخرى . وقد لا تقف هذه المؤسسة - إذا فكرت السلطة في إنشائها- عند الحدود المذكورة فحسب، بل ثمة أهداف قومية أخرى يمكن أن تصل إلى تحقيقها. فالعالم العربي اليوم بحاجة ماسة الى توحيد مشروعاته ورؤاه الثقافية في إطار يؤمن بالانفتاح على الثقافات واللغات الأخرى دون المساس بالجذور، تحت مظلة قومية تكون قادرة على إثبات وجودها والتصدي للتحديات الثقافية الواردة من خارج حدود العالم العربي، سواء تلك الآتية غزوا أم جراء تطور تقنيات الاتصال بين الشعوب.

وقد يكون من أهم أهداف هذه المؤسسة أيضا - والعولمة الثقافية آخذة في الاجتياح - أن تساهم في المنظومة العالمية كيلا تذوب في تيارها الجارف فتنمحي شخصيتها بالرغم مما تتميز به من خصوصيات وتتفرد به من مزايا وخصائص .

في العالم العربي هناك الكثيرون الذين يغارون على لغتهم ومنظومة ثقافتهم ويستشعرون المخاطر التي تحيق بهما. وهم يعلمون يقينا الدوافع الكامنة وراء هذا التراجع الذي منيت به اللغة العربية والتي يمكن تصنيفها بالغزو الثقافي الذي يعمل على الاقتلاع من الجذور والخروج من الجلد، والارتماء في أحضان العولمة التي لا تعترف بالتعددية الثقافية، ساعية إلى نشر ثقافة الأقوى.

لقد أدرك الاستعمار أن الثقافة هي العصب الذي يمكن مهاجمته وتخديره وإماتته بهدف وضع «حشوة ثقافية بديلة» تحمل في تركيبتها عناصر ضعف الانتماء والتقليد الأعمى والشعور بالنقص والدونية والعجز في مقابل فوقية حضارة الآخر - وبمعنى أصح الحضارة الغربية - ولغاته وثقافته.يقول حافظ إبراهيم في هذا المجال مستنهضا الهمم:

سَقَى اللّهُ في بَطْنِ الجَزِيرَةِ *** أَعْظُمَاً يَعِزُّ عَلَيْهَا أَنْ تَلِينَ قَنَاتي

حَفِظْنَ وَدَادِي في البلَى وَحَفِظْتُهُ *** لَهُنَّ بقَلْبٍ دَائِمِ الحَسَرَاتِ

وَفَاخَرْتُ أَهْلَ الغَرْبِ، وَالشَّرْقُ مُطْرِقٌ *** حَيَاءً بتلكَ الأَعْظُمِ النَّخِرَاتِ

إن وصف ما آل إليه اللسان العربي من وضع مزري يدمي الفؤاد ويحز في النفس ، ولا يمكنك أن تتجاهله أو تتغافل عنه، بل لا يكاد الحديث عنه ينتهي حتى يشغلك من جديد، فيثير فيك حسرة وآلاما عند ذكر جوانب أخرى لا تقل خطورة وأهمية ، ومهما تقل، فإن قلبك سيظل متعلقا بما تركت، وهو كثير، وكأنك لم تقل شيئا أو كأنك لم تذكر الأهم.

والحال هذه ، فلا يمكنني أن أختم مقالي هذا قبل أن أشير إلى ما للعربية من أهمية في حياة العرب والمسلمين وما لها من فضل عليهم جميعا بالرغم مما عانته من كيد الأعداء وعقوق الأبناء، فأقول إن اللغة العربية هي الرباط الذي يوحد بين أوطان المسلمين، وهي الأثر الفعال في كيان الأمة العربية وهي سر وجودها ودليل رقيها وازدهارها ولا ريب.

لقد تعرضت هذه اللغة في عمرها المديد وتاريخها المجيد لتيارات عاصفة ورياح جارفة، ولكن برسوخها وثباتها قاومت عوامل العداء والتشويه التي تآمرت عليها، وكانت في كل عصر نقطة التجمع والقوة، وكانت ركيزة الالتقاء المبارك بين أبناء الشعوب العربية والإسلامية وسر

استمساكهم بعقيدتهم وبأوطانهم، وسر استعصائهم على ضربات المعاول التغريبية، وهكذا بقيت الفصحى شامخة في قلاعها الحصينة، ترد سهام أعدائها إلى نحورهم، وبعد جولات متتالية وصراعات متتابعة خرجت قوية عزيزة تنبعث في أوصالها دماء جديدة تزيدها قوة وحيوية، تؤدي دورها الحضاري عبر التطور الدائم الذي تعيشه البشرية.

ولكن في الآونة الأخيرة شعرت لغتنا العريقة بطعنات خلفية وحروب خفية، تأتيها من مأمنها على أيدي فئة منهزمة ليس لها من الأدب واللغة نصيب، قد تأثرت وانبهرت بكتابات المستشرقين والمغرضين، وتطلعت لحضارة الغرب الزائفة، ينادون كما ينادي المستعمر تماماً بلهجات ليس لها أي نسب صحيح بالفصحى، لتكون وسيلة التحدث والكتابة، وهم بهذه الهلهلة والخلخلة اللغوية والدعوة المريبة يصنعون حبال مشنقة جديدة للفصحى، ويثيرون غارة شعواء على لغة القرآن الكريم المحفوظة بحفظ الله لها.

مما لا شك فيه أن الفصحى هي أغنى لغات الأرض قاطبة، بما تحوي من مفردات غزيرة، وألفاظ ومرادفات متدفقة، ومعان واسعة، إلا أننا رأينا أناساً أخذوا قشوراً من العلم فظنوها لباباً؛ وغُثاء من الفكر فظنّوه ثميناً، أعماهم الجهل فزعموا أن الفصحى جامدة وغير مسايرة للتطور!؟، بل ويرون فيها صعوبة وتعقيداً، بفلسفاتهم وضعفهم باللغة جعلوا اللغة العربية في معرض النقد الجارح، وحملوا عليها حملة ظالمة يريدون أن تحتل العامية مكانة الصدارة، فما أظلمهم لأنفسهم وللناس، وكيف بلغ بهم العقوق للغة الضاد هذا المبلغ؟!. فهل يريدون إخراج الناس من لغة حية ثرية نابضة تاريخية عريقة إلى لهجات ركيكة فارغة؟!.

لقد راجت دعاوى تتّهم الفصحى بالعقم والبداوة، وتلقي عليها مسؤولية تخلفنا، وتزعم أن للعامية قدرة على الوفاء بحاجات البشر، وقدرة على التعبير عن مطالب الحياة.العصرية. عجباً من تلك الدعاوى التي أطلقوها، لقد نسي هؤلاء طواعية الفصحى ومرونتها وقدرتها على أداء مطالب النفس الإنسانية بمشاعرها وانفعالاتها.فتسللوا تحت ستار الواقعية ينفثون سمومهم ويعبثون بأصول اللغة، لقد بذل أعداء لفصحى جهوداً جبارة لمحاربتها وحركوا الأقلام المأجورة ضدها، فأثمرت ثمرتها المشؤومة، فنشأت في الأمة أجيال بَعُدت عن لغتها، واستبدت بها العامية، وتمسكت برطانة الأعاجم. وصارت الأمة تعيش ضعفاً عاماً في إجادة اللغة العربية، ويرجع هذا الضعف.لأسباب.متعددة،منها:

1 - ضعف كثير ممن تصدر للتعليم وهو لم يتقن أصول اللغة.

2 - كثرة الموضوعات على الطلاب مما أدى إلى إغفال جانب التطبيق والفهم.

3 - أن الناشئ العربي في مراحل دراسته الأولى يكون عاجزاً عن دفع ما استحكم على لسانه من سلطان العامية، ثم يتخرج في المرحلة الثانوية ولم يحصل من فقه العربية إلا غواشي مختلطة، لم يقطف منها ثمرة ذات قيمة، أما صلته بقواعد النحو والصرف كالسائح الأجنبي ببلاد لم يرها ولم يسمع عنها، ولسانه يلتوي ويترطن حتى إذا ما وقف ليقرأ في المصحف آيات من القرآن الكريم، كان كمن يجاهد في حل خط أثري على جدار متحف قديم.

ولا أكون مبالغاً إذا قلت إنه لا يعرف الفرق بين أداة التعريف القمرية والشمسية، بل رأيت من بين الطلاب من لا يشرف الإنسان أن يسمعه أو

يصغي إليه، ولكن هذه هي المشكلة التي ينبغي أن نجد لها العلاج الناجع، ويجب أن يبدأ العلاج من حيث بدأ الضعف، فينبغي أن ننشئ الأبناء على حُب القراءة ليختزن الطفل في نفسه قوالب التعبير الصحيح، وتنسج في خياله الصور الجمالية لألفاظه وتراكيبه، مما يجعله بعد ذلك يستقبل قواعد العربية ويستوعبها ويطبقها في يسر وسهولة.

ولكي نعالج المشكلة من جذورها، فينبغي أولاً وقبل كل شيء، الاهتمام بتخريج المدرس الناجح المتمكن الذي يحب لغته ويعمل على ترسيخها في أفئدة تلاميذه، ويطوّع ألسنتهم على النطق الصحيح بها، فإذا ما غرس في نفس الناشئ نواة التذوق الأدبي أمكنه أن يستوعب قواعد الإعراب ويطبقها؛ لأنها تكون حينئذ موافقة لما استساغه طبعه، وتفاعل مع نفسه، ودرج عليه لسانه. وفي سبيل الإصلاح ، ينبغي ألا نكتفي بما تبذله وزارات التربية والتعليم من جهد تعليمي, بل يجب تجنيد كل المؤسسات العلمية والهيئات الثقافية والأوساط الأدبية حتى تتبوأ لغتنا مكا نتها ا لجد يرة . بها ، و تحتل . مو قعها . ا للا ئق . بها . في . ا لنفو س . كما ينبغي العناية بالمناهج وحسن اختيار ما يقدم للناشئين، بحيث لا يقرر عليهم من القواعد والنصوص إلا ما يتوافق مع أعمارهم، ويمتع نفوسهم، ويغذي كيانهم، ويرهف مشاعرهم, فإن لذلك أبعد الأثر في إذكاء محبة الفصحى والتعلق بها، ونبذ كل دعوة تعارضها، ولابد من العناية التامة بجانب التطبيقات لكل درس، وعدم تجاوز الموضوع الواحد إلا بعد استيعابه تماماً من جانب الطلاب. وبهذا تتضاءل العقبات وتقوى الصلة بين الناشئين ولغتهم الحية المتجددة ذات الدلالة والرواء.

واجبنا تجاه اللغة العربية

مما لا يحتاج إلى توكيد أن أولى واجباتنا تجاه اللغة العربية أن نتعامل بها ونستعملها في جميع مجالات حياتنا اليومية. فالتعامل اليومي باللغة العربية في كل نشاطاتنا من العوامل الأساسية لإحياء أصولها والحرص على سلامتها واسترجاع منزلتها.

ومن المسلمات التي لا يختلف حولها اثنان، أن اللغة كائن حي ينمو ويتطور بفعل الزمن، وأن التواصل بها وكثرة استعمالها وتداولها بين أبناء المجتمع ، يؤدي بالضرورة إلى كثير من التطورات والتغييرات، التي تطرأ على الألفاظ تيسيراً لنطقها، وعلى التراكيب والأساليب الفصيحة تيسيرا لفهمها والتعامل بها، وتهيئ الطريق إلى سيادة لغة على حساب أخرى والذي يحكم ذلك هو عنصر الانتقاء والاختيار من قبل أفراد المجتمع.

يرى علماء اللغة أن كثرة الاستعمال من الظواهر الاجتماعية اللغوية التي تحكم كثيراً من أبواب اللغة الفصيحة، ولاسيما إذا كانت ذات أصولٍ وجذورٍ ضاربةٍ في أعماق التاريخ، كاللغة العربية التي يحفل تاريخها بجهود العلماء الجبارة لرصد وتعليل الكثير من الظاهرات اللغوية، في عصور الاحتجاج، حتى لا تضيع اللغة باختلاف الأهواء وفساد ألسنة الناطقين بها وقد فشا اللحن وسادت بينهم اللهجات ولا سيما في اللغة المنطوقة.

نستنتج مما سبق أنه ما من لغة تستطيع أن تطاول اللغة العربية في شرفها ، فهي الوسيلة التي اختيرت لتحمل رسالة الله النهائية ، وليست منزلتها الروحية هي وحدها التي تسمو بها على ما أودع الله في سائر اللغات من قوة وبيان ، أما السعة فالأمر فيها واضح ، ومن يتّبع جميع اللغات لا يجد فيها على ما سمعته لغة تضاهي اللغة العربية ، ويُضاف جمال

الصوت إلى ثروتها المدهشة في المترادفات. وتزيّن الدقة ووجازة التعبير لغة العرب ، وتمتاز العربية بما ليس له ضريب من اليسر في استعمال المجاز ، وإن ما بها من كنايات ومجازات واستعارات ليرفعها كثيراً فوق كل لغة بشرية أخرى ، وللغة العربية خصائص جمّة في الأسلوب والنحو ليس من المستطاع أن يكتشف له نظائر في أي لغة أخرى ، وهي مع هذه السعة والكثرة أخصر اللغات في إيصال المعاني ، وفي النقل إليها ، يبيّن ذلك أن الصورة العربية لأيّ مثل أجنبيّ أقصر في جميع الحالات ، وقد قال الخفاجي عن أبي داود المطران - وهو عارف باللغتين العربية والسريانية - أنه إذا نقل الألفاظ الحسنة إلى السرياني قبُحت وخسّت ، وإذا نُقل الكلام المختار من السرياني إلى العربي ازداد طلاوةً وحسناً ، وإن الفارابي على حقّ حين يبرّر مدحه العربية بأنها من كلام أهل الجنّة ، وهو المنزّه بين الألسنة من كل نقيصة، والمعلّى من كل خسيسة، ولسان العرب أوسط الألسنة مذهباً وأكثرها ألفاظاً»(44)

أجل، لقد خاضت الفصحى معارك ضارية وحروباً علنية، وأخرى ناعمة خفية، وظن الحاقدون الظنون، ولكن كان لهذه اللغة العظيمة من أصالتها وقوتها وعوامل بقائها ما حفظ كيانها، ودفع عنها غوائل الفناء ونصرها على سهام الأعداء. ومهما دبروا فإنها ستبقى وتعيش وتتفاعل مع الواقع لا تتخلف، ولا تنعزل، ولا تجمد، وإنما تسري في كيان الأمة نبعاً دافقاً. وستبقى لغتنا تساير الزمن وتستجيب لتجدد الحياة واتساع آفاقها، تبقى ولا تموت فإنها لغة القرآن الكريم.

الخاتمة

ويسرني في الأخير أن أختم بهذه الأبيات التي ختم بها حافظ إبراهيم قصيدته عن اللغة العربية ، قال فيها:

إِلَى مَعْشَرِ الكُتّابِ وَالجَمْعُ حَافِلٌ *** بَسَطْتُ رَجَائي بَعْدَ بَسْطِ شَكَاتي
فإمَّا حَيَاةٌ تَبْعَثُ المَيتَ في البلَى *** وَتُنْبتُ في تِلْكَ الرُّمُوسِ رُفَاتي
وَإِمَّا مَمَاتٌ لا قِيَامَةَ بَعْدَهُ *** مَمَاتٌ لَعَمْرِي لَمْ يُقَسْ بمَمَاتِ

فإذا كنا غيورين حقا على لغتنا العربية ومنظومة ثقافتنا، ونخشى عليهما من التراجع والذوبان في الآخر، وإذا كنا نريد أن نكون حضاريين وعالميين، فالانطلاق يكون من الجذور والأصالة والمحلية والخصوصية والتميز والفرادة. وباستطاعتنا أن تكون لنا مؤسستنا الثقافية الخاصة على شاكلة الفرنكوفونية، من أجل تجسيد الهوية العربية وتعميق الانتماء إليها، وإيجاد المكانة اللائقة للأمة العربية الناطقة بالعربية بين أمم العالم وشعوبه الأخرى.

ويكفي اللغة العربية شرفا وكرامة أنها لغة القرآن الكريم ، وأن مليارا وثلاثمائة مليون مسلم يشكلون احتياطيا استراتيجيا لنشرها بينهم. لكن المطلوب أولا إرادة جماهيرية نابعة من وعي قومي عقائدي انتمائي تجاه اللغة العربية بصفتها المقوم الرئيس للشخصية الثقافية العربية، وعنصرا.هاما.من.عناصر.وجودها.وكرامتها .

إن قرار المستوى السياسي الحريص على تقديمها، والسعي الجاد من أجل أن تتبوأ المكانة التي تستحقها، والدفاع عنها وحمايتها يأتي في المقام الأول دون أدنى شك، وينبغي تفعيله على المستويات الحياتية كلها.إن اللغة العربية، وهي سر وجودنا وعنوان ثقافتنا أصيلها وحديثها، تستحق

من أبنائها أن ينشئوا لها مؤسسة على نمط الفرانكوفونية. وبخاصة إذا علمنا أن كل الوسائل متوفرة، الدين والمال ووسعة البلاد الاسلامية...

ليس من شك في أن اللغات على وجه الأرض كلها تحظى بعناية أصحابها، وتحتل في حياتهم مكانة متميزة، فلا يستغني عنها أحد لكونها نتيجة حتمية للحياة، ولأنها بمثابة الروح من الجسد، تحيا على ألسنة المتكلمين بها، وتعيش في أحضان المجتمع، تستمد كيانها من عاداته وتقاليده وسلوك أفراده، كما تستمد حيويتها من حيويتهم ، فترقى برقيهم وتنحط بانحطاطهم.

وعليه فإننا ننتظر من المعربين من أبناء الأمة العربية عامة والجزائرية خاصة ، ألا يقفوا موقف المتفرج، وكأن الأمر لا يعنيهم، بل عليهم أن يتفطنوا للمؤامرة الواسعة المتجددة التي تحاك ضد اللغة العربية فينهضوا لحمل لوائها والدفاع عنها بكل الوسائل المشروعة التي تكفلها القوانين الرسمية للبلاد، والتي تنتظر من يسهر على تطبيقها وتفعيلها في الميدان، ولا يتأتى ذلك إلا بأخذ زمام المبادرة.

وعلى الهيئات الرسمية المحسوبة على اللسان العربي وفي مقدمتها المجلس الأعلى للغة العربية أن يبادر – وبكل فعالية - إلى اتخاذ الإجراءات العملية الحقيقية الكفيلة باسترجاع العربية منزلتها في بلادها وبين أهلها.

الهوامش:

1)- انظر محمد الميلي، الشيخ مبارك الميلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2001، ص56.

2) - Chautain

3)- General Lyautey

4)- يراجع «اللسان العربي يستغيث» مقال للدكتور عمار طالبي مجلة البصائر العدد 452.

5)- مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2008، ص53.

6)- صالح خرفي، مدخل إلى الأدب الجزائري الحديث، مجلة الثقافة، العدد 21، السنة الرابعة، جوان/جويلية، الجزائر 1974.

7)- المرجع نفسه، ص29، انظر مصطفى شريك، اللغة العربية والاستراتيجية الاستعمارية، مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2005، ص361.

8)- انظر، التركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981، ص103

9)- James W. Tollefson, Planning language... Planning Inequality, Pearson Educational Limited

10)- يمكن مراجعة كتاب عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكونية، دار الأمة، الجزائر 1993.

11)- بالرغم من اختلافهما الايديولوجي فهما متفقان على الاختيار اللغوي.

12)- كان يمكن كتابتها بالحروف العربية مثل الفارسية وغيرها.

13)- مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر 2008، ص25.

14)- أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1981، ص390

15)- Benyoucef Ben Khadda, les origines du premier novembre, 1954, Edition DAHLEB, P.170

16)- مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2008، ص53.

17) - Harbi Mohamed, Nationalisme algérien et identité berbère « un peuple méditerranéen » N° 1980.

18)- - C.R. Ageron, les Algériens musulmans et la France, et P. Lucas, J. Atin, L'Algérie des anthropologies, Paris, La Couverte, P.45

19)- - Dumas

20)- - Jules Faber

21)- Christiane, Chaulet, Achour, Abécédaire en devenir ideologie coloniale et langue Française en Algérie, ENAD, Alger, 1985.

22)- دار الأمة، الجزائر، 2001، وانظر مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر ، المرجع السابق، ص91.

23)- مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثاني، ص169.

24)- أبو عبد الله غلام الله وزير الشؤون الدينية، مجلة اللغة العربية، العربية الراهن والمأمول، الجزائر 2009، ص688.

25)- هذا تساؤل السيد وزير الشؤون الدينية والأوقاف بالجزائر، المرجع نفسه، ص690

26)- المرجع نفسه، ص690.

27)- المرجع نفسه، ص691.

28)- أبو عبد الله غلام الله وزير الشؤون الدينية، مجلة " اللغة العربية الراهن والمأمول"، الجزائر 2009، ص689

29)- المرجع نفسه، ص791.

30)- المرجع نفسه، ص692

31)- انظر اللسان العربي يستغيث ، د. عمار طالبي ، مجلة البصائر العدد 450.

32)- راجع كتاب "اللغة العربية ومكانتها بين اللغات"، د/ فرحان السليم.

33)- التعريب في الجزائر، المؤتمر الثاني للتعريب في الجزائر لـ 1974، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي، ص9.

34)- انظر النظام التربوي الجزائري ، المركز الوطني لتوزيع الوثائق التبورية، ص 03 ط.2002

35)- التفاصيل المتعلقة بتطوير هذه العمليات التدريجية في بحث تركي رابح عمامرة "مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالي

36)- La Didactique des Langues

37)- علما بأن الوضعية الادماجية هي بمثابة القلب من الجسد بالنسبة للمقاربة بالكفاءات. فأين الإصلاح وكيف نقيم نتائجه؟؟؟

38)- لا يجب تقديم أسئلة سهلة في البكالوريا ثم نتباهى بالنتائج (عبد الكريم بوجناح (رئيس النقابة الوطنية لعمال التربية)

39)- قضية ضمان النجاح للجميع دون تمييز جعل التلاميذ يعزفون عن المذاكرة فلا يجتهدون .

40)- إتقان العربية في التعليم، أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي 5-4 محرم 1421هـ/10-09 أبريل 2000، الجزائر، ص106-105

41) - المرجع السابق ص، 106

42)- قد ينصرف الذهن رأسا إلى السلطة، غير أنه يمكن أن تكون السلطة حسنة النية ويندس في دواليب إدارتها من يعمل - مندسا - عكس التيار الوطني العام.

43)- في 1991 تمت الموافقة في الاجتماع الأخير للحزب الواحد على قانون تعميم استعمال اللغة الوطنية الذي جمّده المجلس الأعلى للدولة في سنة 1992 ثم اتفق على هذا القانون ومدّ إلى 5 جويلية 1998 والواقع أنه لم يطبق.

44)- انظر الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، ص: 306.

المراجع العربية

1 - الارتقاء بالعربية في وسائل الإعلام، نور الدين بليبل. سلسلة كتاب الأمة /84/رجب1422هـ

2 - أم اللغات دراسة في خصائص اللغة العربية.، مكتبة الآداب، سعيد أحمد بيومي، ط1، القاهرة، 2002 ص 102

3 - التطور اللغوي ، للدكتور رمضان عبد التواب، ط2، مكتبة الخانجي، 1990م القاهرة، مصر.

-4 دراسات في اللغة العربية وتاريخها، محمد الخضر حسين، المكتب الإسلامي ودارالفتح، دمشق، ط2، 1960م.

5 - دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني، قرأه وعلق عليه محمود شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1984م.

6 - حافظ إبراهيم: الديوان

7 - حروف المعاني بين الأصالة والحداثة، حسن عباس، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2000م.

8 - حصوننا مهددة من داخلها، د/ محمد محمد حسين ط/5/1978/ المكتب الإسلامي .

9 - رسالة في الطريق إلى ثقافتنا، محمود محمد شاكر، سلسلة كتاب الهلال ع/489/9/1991م

10 -العربية،المستشرق الألماني يوهان فُك،ترجمه وقدم له رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بمصر، 1980م.

11 - علم الدلالة ، لبيير جيرد. ترجمة الدكتور منذر عيّاش. ط1 دار طلاس 1988م. دمشق.

12 - في التحليل اللغوي د/ خليل احمد عمايرة مكتبة المنار ط/1 /1987م

13 - في جمالية الكلمة، د. حسين جمعة، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2002م.

14 - في علم اللغة العام، عبد الصبور شاهين، مؤسسة الرسالة ، بيروت، ط 3، 1980م.

15 - في اللغة والفكر، عثمان أمين، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 1967م.

16 - في اللهجات العربية، الدكتور إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط 5، 1973م

17 - القياس في اللغة العربية محمد الخضرحسين ص/12،ط/2/1983م دار الحداثة .

18 - سيكولوجية اللغة والمرض العقلي د/ جمعة سيد يوسف ص/22 وما بعدها بتصرف(المعرفة 145/1/1990م).

19 - الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم دار الشرق للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2003،.

20 - اللغات في القرآن ،لابن حسنون. تحقيق: صلاح الدين المنجد. ط3 دار الكتاب الجديد 1987م. بيروت.

21 - اللغة ، لفندريس. تعريب: عبد الحميد الدواخلي وآخر. مكتبة الأنجلو المصرية

22 - اللغة بين المعيارية والوصفية ، تمام حسان، دار الثقافة، الدار البيضاء 1980م.

23 - اللغة العربية، معناها ومبناها، تمام حسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، 1973.

24 - اللغة العربية ومكانتها بين اللغات، د/ فرحان السليم.

-25 اللغة والهوية، جون جوزيف، ت/ د.عبد النور خراقي، سلسلة عالم المعرفة ، الكويت، آب،2007م.

26 - المقاومة: قراءة في التاريخ والواقع والآفاق ، د. حسين جمعة، اتحاد كتاب العرب، دمشق، 2007م.

27 - المعرب والدخيل في المعاجم العربية، جهينة نصر علي، دار طلاس، دمشق ط 1، 2001م.

الدوريات

1 - لغة القرآن الخالدة بين مقومات الخلود ومظاهر الجمود،مجلة الأدب الإسلامي عدد 7،السنة الثانية/ 1995م

2 - مقدمة في تطور الفكر الغربي والحداثة د/ سفر الحوالى (البيان) العدد 198 صفر 1425هـ ابريل 2004م

3 - مهد الإنسان العربي نظرية تحتاج إلى تأصيل د/ محمود عبد الحميد أحمد،مجلة العربي ع/472/مارس1998م ص/115

4 – إتقان العربية في التعليم، أعمال الندوة الوطنية المنعقدة يومي-4 5 محرم 421هـ/10-09 أبريل 2000، الجزائر.

5 - أحمد بن نعمان، التعريب بين المبدأ والتطبيق، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر، 1981،

6 - التعريب في الجزائر، المؤتمر الثاني للتعريب في الجزائر لـ 1974، وزارة التعليم الابتدائي والثانوي،

7 - التركي رابح، التعليم القومي والشخصية الجزائرية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر 1981،

8 - تركي رابح عمامرة «مكانة اللغة العربية في التعليم العام والعالي والجامعي عام 1962، إلى نهاية عام 1989، مجلة اللغة العربية، ص-337 354. تفاصيل متعلقة بتطوير هذه العمليات التدريجية .

9 - صالح خرفي، مدخل إلى الأدب الجزائري الحديث، مجلة الثقافة، العدد 21، السنة الرابعة، جوان/جويلية، الجزائر 1974.

-10 مالك بن نبي، مشكلة الأفكار في العالم الإسلامي، ترجمة محمد عبد العظيم علي، الجزائر، 1391هـ/2005م،

11 - مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر 2005،

12 - مجلة اللغة العربية التي يصدرها المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الثاني،.

13 - محمد الميلي، الشيخ مبارك الميلي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2001.

14 - محمد حربي، العدد 580 جانفي، فبراير 1955

15 - مصطفى شريك، اللغة العربية والاستراتيجية الاستعمارية،.

16 - مصطفى ماضي، النخبة، المرجع السابق، دار الأمة، الجزائر، 2001،

17 - مصطفى ماضي، النخبة والمسألة اللغوية في الجزائر، دار القصبة للنشر، الجزائر 2008،

18 - عثمان سعدي: التعريب في الجزائر، كفاح شعب ضد الهيمنة الفرنكونية، دار الأمة، الجزائر 1993.

19 -يسلي مقران، «موقف فرنسا من الثقافة الجزائرية أثناء الاحتلال» مجلة المبرّر، مؤسسة الأيام للنشر والإشهار والتوزيع، الجزائر (د.ت)

مراجع باللغة الفرنسية

1- Ben Salah « Arabisation et développement psychosociologique du phénomène d'arabisation à travers la formation sociale algérienne, thèse du 3è cycle, Paris,1983.

2- Christiane Chaulet Achour abécédaire en devenir, idéologie coloniale et langue française en Algérie, ENAP, Alger, 1985.

3- El-Rassi l'arabisation et les conflits culturels dans l'Algérie indépendante, thèse du 3è cycle, L'Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales, Paris, 1979.

4- Gilbert Grand guillaume, langue, pouvoir et société au Maghreb, Ed. EL-Fârâbî, Maroc, 1995. Arabisation politique et linguistique au Maghreb, Paris – 1983. - « L'arabisation au Maghreb et au Machrek » dans les relations entre le Maghreb et le Machrek.

5- Haddab M. Les intellectuels et le statut des langues en Algérie, thèse d'état, soutenue en 1993 à Paris 7.

6- Harbi Mohamed, Nationalisme algérien et identité berbère « un peuple méditerranéen » N° 1980.

7- Madi Mustapha, ouvrage collectif, l'élite arabisante et l'arabisation de la stratégie linguistique à la marginalisation par la langue, élites et société (Algérie et Égypte) coordination et présentation par Largane O.8.

9- Mazouni Abdallah culture et enseignement en Algérie, Maspero, Paris, 1969.

10- Mondialisation et enjeux linguistique, quelles langues pour le marché du travail en Algérie? CREAD ouvrage collectif sous la direction de M. Benguerna et A. Kadri, Alger, 2001. 11- La Didactique des Langues - Mondialisation et enjeux linguistique, Ouvrage collectif, C R E A D, 2001,

13- Les Temps Modernes، "La Guerre des Frères", Algérie, P.30 Benyoucef Ben Khadda, les origines du premier novembre, 1954, Edition DAHLEB, P.170

12- C.R. Ageron, les Algériens musulmans et la France, et P. Lucas, J. Atin, L'Algérie des anthropologies, Paris, La Couverte, P.45

13- Christiane, Chaulet, Achour, Abécédaire en devenir idéologie coloniale et langue Française en Algérie, ENAD, Alger, 1985.

خصوصيات المتلقي وحدوده
« قراءة في نماذج قرآنية»

أ. ليلى جودي (ج. الجزائر)

يمثل المتلقي في القرآن الكريم نقطة البدء والمنتهى؛ من حيث إنّه يشكّل دورا خطيرا لأهميته، ويشغل حيّزا كاملا ومكتملا في هذا الخطاب الرباني، الذي هو بلاغ للناس كافة، عربهم وعجمهم، إذ لم يكن الأمر الإلهي مخصوصا بأنبيائه وأصفيائه، وإن جاء في بعض صيغه بلفظ الخصوص الذي أريد منه العموم، فهو؛ أي المتلقي، يقع في نقطة حساسة جدا من عملية التخاطب. على أساس أنّه ذات مستهدفة، تجعل من الكلام الفني كلاما جماليا، من منطلق «أنّ العمل الأدبي له قطبان، يمكن أن نطلق على أحدهما: القطب الفني والآخر الجمالي، والقطب الفني هو نص المؤلف، والقطب الجمالي هو عملية الإدراك التي يقوم بها القارئ».1

إنّ أولى التساؤلات التي تطرح نفسها علينا هي: إذا كان المتلقي عنصرا قارا، ومرتكزا من مرتكزات عملية التخاطب، فمن هو؟ وما هي أنواعه؟ وما هو دوره؟ وما هي الحدود التي سطرت له أو رسمها لنفسه؟ وما الذي حمله على التخاطب؟ هل لأنّه أمر من الله، أم لأنّ الخطاب القرآني بلاغ تمظهرت له فيه حاجياته الجمالية؟ ...

إنّ القرآن الكريم في كلّ آية من آياته يطرح بقوة، وبشكل مباشر وغير مباشر، قضية المتلقي، ومدى تفاعله مع المتكلم والخطاب. وهي

قضية تقتضي معرفة نوع هذا التفاعل، أ تواصلي هو أم تأويلي أم جمالي؟ كما سنوضح ذلك لاحقا. كذلك فقد حظي مصطلح المتلقي في أغلب الدراسات بعناية خاصة، إذ استقطب جل اهتمامات الدارسين، عندما نظروا إلى مدى تقبل القارئ المستمع للنص، وأيضا مدى شعوره بالأريحيّة، واهتزازه وطربه، أو ملله ومجّه إياه ونفوره منه، وخاصة في طرحهم لإشكالية اللفظ والمعنى التي لم تكن تعنى بالنص فحسب وإنّما بالمتلقي كذلك. وعندما نظروا –أيضا- إلى مقدار رضاه عن ائتلاف اللفظ مع المعنى، وكذا تشاكلهما وانسجامهما، وإن كانت دراسة الإرسال والتلقي عندهم ذات طابع معياري بارز، حيث انصرفت هذه الدراسة مباشرة إلى الأثر.2 فهو- أي المتلقي- يسهم في فرض البنية التي يجب أن يكون عليها القول، وهو الذي يدرك جمال الكلام، ويعبّر عن مواطن الحسن فيه بقيم بلاغية تضبط ذاك الإدراك، وتلك الأحاسيس،.3 ولا سيما أنّ «العلاقة بين الأثر الفني وقارئه علاقة تتميز بمظهر مضاعف: جانب منه جمالي صميم، وجانب تاريخي ومتسلسل. وذلك أنّ تلقي الأثر من طرف قرائه الأوائل، يتضمن من جهة حكم قيمة جمالية، يستند مرجعيا إلى آثار مقروءة في السابق، ثم إنّ هذا التلقي المبدئي يستطيع من جهة أخرى أن يتطور ويغتني من جيل إلى جيل، ليكون عبر التاريخ سلسلة من التلقيات، هي التي تحدد الأهمية التاريخية للأثر، وتبيّن مكانته ضمن التراتب الجمالي أو الفني».4

والحق أنّ هذا المتلقي كان مهيئا ليكون حِلاًّ بهذا الخطاب، يتلقاه بطريقة أو أخرى. ولمّا كان القرآن خطاب لسان وبيان، وكان العرب هم أفصح الأمم قاطبة، فقد كانوا أوّل متلق له؛ إذ بلّغ الله . عزّ وجلّ كلامه بشفرة يتفق نظامها ويشترك في بعض خصوصياته ونسقه مع

كلام البشر، حتى يتم تداول الكلام بصورة تامة، وبيسر، ممّا يتيح لهم استقبال الخطاب وتحليله، أو تبادل التخاطب بسهولة. فإذا «كان القوم في قبيلة واحدة، وفي أرض واحدة، فإنّ خواطرهم تقع متقاربة، كما أنّ أخلاقهم وشمائلهم تكون متضارعة»،5 ولذلك بدأ الرسول(صلى الله عليه وسلم) تبليغه في نطاق محدود؛ فلم يظهر دعوته إلا إلى أقرب الناس إليه، لمدة ثلاث سنين. يقول تعالى: ﴿**وَأَنذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ**﴾ سورة الشعراء الآية 214، ثم قام يبلّغ كلام ربّه، يصدع بأمره، ويدعو إلى عبادة الله الأحد الصمد، القاصي والداني، والكبير والصغير، والرجل والمرأة، والحر والعبد، والأسود والأحمر والعربي والعجمي6...

إنّ صورة المتلقي لن تتضح ما لم نحدد نوعه ودوره في الخطاب، ومن هنا كان دوره بالغ الأهمية، يحتاج إلى خصوصيات تجعله أهلا لتقبّل الخطاب وأدائه على أكمل وجه. وليس غريبا أن نجد خطابا كالقرآن الكريم يستلزم حضور عدد غير محصور من المتلقين الذين توجّب حضورهم في قلب عملية التخاطب، وفقا لتصنيف دقيق يقوم على جملة من الضوابط التي ينبغي أن تتوفر في كل صنف، طبقا للصفة التي اتصفوا بها، والدور الذي أسند إليهم، حيث حرص القرآن على التمييز بين أصناف المتلقين دون إقصاء لأيّ صنف.

ولئن كان هذا الخطاب بلاغا للناس كافة، فإنّه يشير إلى أنّه نص مفتوح، غير أنّه يتطلب نوعا مخصوصا من المتلقين؛ إذ لا يمكن لأي متلق أن ينفلت من الدّور المحدّد الذي أوكل إليه، أو أن يستخدمه كما يريد. يقول إيكو: «لا تستطيع استخدام النص [المفتوح] كما تشاء، وإنّما كما يشاء النص لك أن تستخدمه، فالنص المفتوح، مهما كان مفتوحا، لا يقبل أيّ تأويل».7

لقد تجلت فاعلية التخاطب في اشتمالها على جميع صنوف المتلقين من مستهدف إلى فطري، ومنهما إلى نموذجي، أو إلى عادي، أو إلى سلبي، أو إلى إيجابي، أو إلى مضمر، أو إلى ظاهر... ومن ثمّة فقد تتسلسل في حلقة مكتملة لتشكل لنا صنفين من المتلقين صنف مؤمن وآخر كافر.

فهذا العدد الهائل من المتلقين جعل التخاطب في الخطاب الرباني نديّا، لا يمكن له أن يحيا ويخلد بمعزل عن هؤلاء جميعا، ثم إنّ انقسام المتلقين إلى هذه الصنوف، كانقسام الخطاب إلى أجزاء وأحزاب وأنصاف وأرباع يتمم بعضها بعضا. وانقسامه إلى سور وآيات وكلمات وحروف تسوق بعضها بعضا، وانقسامه إلى عقائد وآداب وأخلاق وعبادات ومعاملات مكملة بعضها بعضا، فكذلك أصناف المتلقين على اختلافهم وتنوّعهم وتعدّد صفاتهم وتباينها، معززة لأواصر التخاطب مفعّلة له.

ومن هذه الأصناف نجد على سبيل المثال لا الحصر المتلقي المستهدف الذي هو عنصر دائم الحضور في الخطاب، بناء على جملة من المعايير منها:

-أنّ التخاطب اللساني حدث، يشترط وجود طرف مقابل أو أكثر يتلقى الخطاب؛ أي وجود عنصر مستهدف يحقق الخطاب، كقوله عزّ وجلّ: **﴿قُلْ تَعَالَوْا أَتْلُ مَا حَرَّمَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ أَلَّا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَلَا تَقْتُلُوا أَوْلَادَكُمْ مِنْ إِمْلَاقٍ نَحْنُ نَرْزُقُكُمْ وَإِيَّاهُمْ وَلَا تَقْرَبُوا الْفَوَاحِشَ مَا ظَهَرَ مِنْهَا وَمَا بَطَنَ وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾** سورة الأنعام الآية 151.

أنّ كثيرا من الآيات جاءت بلفظ الخصوص المراد به العموم، كقوله تعالى: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ﴾ سورة العلق. الآية1، ووجه

الاستدلال في الآية، هو أنّ حكم وجوب القراءة على الرسول (صلى الله عليه وسلم) ليس ضمن الأحكام الخاصة به وحده، وإنّما يتعدى هذا الوجوب إلى الناس جميعا،* وما يؤكّد هذا أنّه عزّ وجلّ لم يخص الرسول (عليه الصلاة والسلام) دون غيره بالقراءة، فلم يقل يا محمد أو يا رسول الله اقرأ. وفي قوله تعالى: ﴿**فَاقْرَءُوا مَا تَيَسَّرَ مِنْ الْقُرْآنِ**﴾ سورة المزمل الآية 20 يتضح أنّ دلالة وجوب القراءة، بالنسبة إلى الناس كافة، صريحة وقاطعة. وكذلك الشأن في قوله سبحانه تعالى: ﴿**كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ**﴾ سورة ص الآية29، خاصة بعد دخول لام الأمر على الفعل المضارع «لِيَدَّبَّرُوا» و«لِيَتَذَكَّرَ» المجزوم بها الذي أكّد المعنى وزاده قوة.

أنّ كثيرا من الآيات جاءت بلفظ العموم، ومنها قوله تعالى: ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾ سورة الأعراف الآية204، وقوله سبحانه: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اذْكُرُوا اللَّهَ ذِكْرًا كَثِيرًا**﴾ سورة الأحزاب الآية 41.

مجيء أسماء كثير من السور بصيغة الجمع، مثل «سورة المؤمنون»، و«الأنبياء»، و«الصافات»، و«الشعراء»، و«المنافقون»، و«سورة المطففين»، و«الزمر»، و«الأحزاب»، و«الجن»، و«الكافرون»، و«الناس»... فهل تسمية هذه السور بصيغة الجمع كذكره . عزّ وجل . لها في متن السور؟ ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ**﴾ سورة المؤمنون الآية1، وقوله تعالى: ﴿**قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ**﴾ سورة الكافرون . الآية 1، وقوله تعالى: ﴿**إِذَا جَاءَكَ الْمُنَافِقُونَ قَالُوا نَشْهَدُ إِنَّكَ لَرَسُولُ اللَّهِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ إِنَّكَ لَرَسُولُهُ وَاللَّهُ يَشْهَدُ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ لَكَاذِبُونَ**﴾ سورة المنافقون الآية 1، وكلّها ألفاظ دالة على أنّ هذا الخطاب للعموم.

الواضح أنّ مثل هذه السور إنّما جاءت كذلك من أجل التخصيص الدال على بالغ أهمية هؤلاء المرسَلين جميعا، بل إنّ تسمية بعض السور بأسماء بعض الأنبياء والرسل كيونس، وهود، ويوسف، وإبراهيم، وطه، ويس، ومحمد، ونوح... دليل على أنّها لا تمثّلهم هم فحسب، وإنّما تمثّل أقوامهم أيضا؛ فقوله تعالى: ﴿**إِنَّا أَرْسَلْنَا نُوحًا إِلَى قَوْمِهِ أَنْ أَنذِرْ قَوْمَكَ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ**﴾ سورة نوح الآية 1، وقوله تبارك وتعالى: ﴿**وَاذْكُرْ أَخَا عَادٍ إِذْ أَنْذَرَ قَوْمَهُ بِالْأَحْقَافِ وَقَدْ خَلَتْ النُّذُرُ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا اللَّهَ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ**﴾ سورة الأحقاف الآية 21، وقوله تعالى على سبيل المثال لا الحصر: ﴿**وَإِلَى عَادٍ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ**﴾ سورة الأعراف الآية 65... فهذه الآيات بلاغ من الله دال على رسله وأنبيائه ويدخل في عمومه جميع الأمم.

وورد العديد من الآيات بصيغ الماضي والمضارع والأمر كقوله عزوجل: ﴿**قَالُوا كَذَلِكَ قَالَ رَبُّكِ إِنَّهُ هُوَ الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ**﴾ سورة الذاريات الآية 30، وقوله سبحانه: ﴿**وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ**﴾ سورة الأحزاب الآية 4، وقوله تعالى: ﴿**وَقُلْ لَهُمْ فِي أَنفُسِهِمْ قَوْلًا بَلِيغًا**﴾ سورة النساء الآية 63، وقوله كذلك: ﴿**إِذْ قَالَ لَهُ رَبُّهُ أَسْلِمْ قَالَ أَسْلَمْتُ لِرَبِّ الْعَالَمِينَ**﴾ سورة البقرة الآية 131... وهي صيغ دالة على أنّ فعل التخاطب حدث يعمل على تحيين الخطاب وتفعيله؛ وذلك بدمج آفاق الماضي بآفاق الحاضر، مما يجعل العمل المقروء وفيا لتاريخه، ومسهما في الحاضر، ومضيئا للمستقبل؛9 وهذا يعني أنّ القرآن خطاب متفرّد، تمكّن من مخاطبة الناس فرادى وجماعات، في أزمنة عديدة، وبالتالي فكلّ متلق - مهما نأى أو قرب من زمن نزول الخطاب- يعد حاضرا ومعنيا، يقع عليه من أحكام وشرائع ما وقع على غيره من السابقين.

ترتيب أوامره ونواهيه من الأدنى إلى الأعلى، مراعاة لطابعه العام القائم على بث التعاليم ونشرها، وفق تباين استعدادات الناس وتفاوتها؛ ولأنّ «القارئ هو الهدف المختار بوعي من طرف المؤلف، فالإجراء الأسلوبي مؤلف بطريقة لا يمكن معها للقارئ أن يمر بجانبه، ولا أن يقرأ أيضا دون أن يسوقه إلى ما هو جوهري»،10 ولا أدل على ذلك من أنّه سبحانه وتعالى أمر بالقراءة أولا، فالاستماع والإنصات؛ فقال: ﴿**وَإِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ**﴾ سورة الأعراف الآية 204، ثم أمر بالتدبر والتفكر؛ فقال: ﴿**أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا**﴾ سورة محمد الآية 24، قال: ﴿**كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ وَلِيَتَذَكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ**﴾ سورة ص الآية 29. كما حرّم الخمر تدريجيا؛ فقال: ﴿**يَسْأَلُونَكَ عَنْ الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ قُلْ فِيهِمَا إِثْمٌ كَبِيرٌ وَمَنَافِعُ لِلنَّاسِ وَإِثْمُهُمَا أَكْبَرُ مِنْ نَفْعِهِمَا وَيَسْأَلُونَكَ مَاذَا يُنفِقُونَ قُلْ الْعَفْوَ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ**﴾ سورة البقرة 219، ثم قال: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّمَا الْخَمْرُ وَالْمَيْسِرُ وَالْأَنصَابُ وَالْأَزْلَامُ رِجْسٌ مِنْ عَمَلِ الشَّيْطَانِ فَاجْتَنِبُوهُ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ*إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمْ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنْ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنتَهُونَ**﴾ سورة المائدة الآيتان 91-90. وقدّم الترغيب على الترهيب، والتبشير على الإنذار، والوعد قبل الوعيد، واللين قبل الغلظة، فقال: ﴿**يَا أَهْلَ الْكِتَابِ قَدْ جَاءَكُمْ رَسُولُنَا يُبَيِّنُ لَكُمْ عَلَى فَتْرَةٍ مِنْ الرُّسُلِ أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ فَقَدْ جَاءَكُمْ بَشِيرٌ وَنَذِيرٌ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾ سورة المائدة الآية 19، لما في ذلك من وقع في النفوس، وحتى لا ينفضّ الناس من حول الخطاب، ولما في هذه التراتبية من تهيئة للمتلقين، ثم شدٌّ لا يقدرون بعده على ترك الآية أو

السورة إلا بعد استكمال مدلولها، فالذي يقرأ ﴿**وَالَّذِينَ يَبِيتُونَ لِرَبِّهِمْ سُجَّدًا وَقِيَامًا*وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا اصْرِفْ عَنَّا عَذَابَ جَهَنَّمَ إِنَّ عَذَابَهَا كَانَ غَرَامًا*إِنَّهَا سَاءَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا*وَالَّذِينَ إِذَا أَنفَقُوا لَمْ يُسْرِفُوا وَلَمْ يَقْتُرُوا وَكَانَ بَيْنَ ذَلِكَ قَوَامًا*وَالَّذِينَ لَا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهًا آخَرَ وَلَا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَلَا يَزْنُونَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ يَلْقَ آثَامًا*يُضَاعَفْ لَهُ الْعَذَابُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَيَخْلُدْ فِيهِ مُهَانًا*إِلَّا مَنْ تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلًا صَالِحًا فَأُولَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا*وَمَنْ تَابَ وَعَمِلَ صَالِحًا فَإِنَّهُ يَتُوبُ إِلَى اللَّهِ مَتَابًا*وَالَّذِينَ لَا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَامًا*وَالَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ لَمْ يَخِرُّوا عَلَيْهَا صُمًّا وَعُمْيَانًا*وَالَّذِينَ يَقُولُونَ رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَذُرِّيَّاتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ وَاجْعَلْنَا لِلْمُتَّقِينَ إِمَامًا**﴾ سورة الفرقان الآيات من 64 إلى 74، يعزم على المضي في القراءة ليعرف، بعد ذلك كلّه، ما جزاء من اتّصف من عباد الله المؤمنين بمثل هذه الصفات الجميلة، والأقوال الطيّبة الحسنة، والأفعال الجليلة، ليصل إلى ما يطمئن به قلبه، وتستبشر له نفسه؛ إنّه الأجر المرجو الذي نجده في قوله تعالى: ﴿**أُوْلَئِكَ يُجْزَوْنَ الْغُرْفَةَ بِمَا صَبَرُوا وَيُلَقَّوْنَ فِيهَا تَحِيَّةً وَسَلَامًا*خَالِدِينَ فِيهَا حَسُنَتْ مُسْتَقَرًّا وَمُقَامًا**﴾ سورة الفرقان الآيتان -75 76.

أنّ آيات كثيرة خاطبت أشخاصا لم يذكروا بصريح الاسم وإنّما كأعلام مبهمة، لم تتضح معالمها إلا عند العارفين بأسباب النزول، والوقّافين عند كلام الله، فكانت بمنزلة الآيات الموجَّهة إلى كل متلق بوصفه قارئا أو سامعا أو مبلّغا... مؤمنا كان كقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُمْ مِثْلَ يَوْمِ الْأَحْزَابِ**﴾ سورة غافر الآية 30،

وقد تكلمت الآية عن مؤمن صالح من آل فرعون، أو منافقا كان، كعبد الله بن أبي سلول مثل قوله تعالى: ﴿**الْمُنَافِقُونَ وَالْمُنَافِقَاتُ بَعْضُهُمْ مِنْ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمُنْكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمَعْرُوفِ وَيَقْبِضُونَ أَيْدِيَهُمْ نَسُوا اللَّهَ فَنَسِيَهُمْ إِنَّ الْمُنَافِقِينَ هُمُ الْفَاسِقُونَ*وَعَدَ اللَّهُ الْمُنَافِقِينَ وَالْمُنَافِقَاتِ وَالْكُفَّارَ نَارَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا هِيَ حَسْبُهُمْ وَلَعَنَهُمُ اللَّهُ وَلَهُمْ عَذَابٌ مُقِيمٌ**﴾ سورة التوبة الآيتان -67 68، أو كافرا كان كقوله تعالى: ﴿**قُلْ يَا أَيُّهَا الْكَافِرُونَ**﴾ سورة الكافرون الآية 1، الذي نزل في العاص بن وائل، والوليد بن المغيرة، وأمية بن خلف، والأسود بن عبد المطلب، كما نزل في غيرهم ممن عاصرهم أو جاء بعدهم وسار على دربهم.

إذا على كل متلق أن يعي أنّه المستهدف الرئيس، سواء تلقى الخطاب بصورة مباشرة أم غير مباشرة، إذ لابد له «أن يقدّر أنّه المقصود بكل خطاب في القرآن، فإن سمع أمرا أو نهيا قدّر أنّه المنهي والمأمور، وإن سمع وعدا أو وعيدا فكمثل ذلك، وإن سمع قصص الأولين والأنبياء علم أنّ السمر غير مقصود، وإنّما المقصود ليعتبر به وليأخذ من تضاعفيه ما يحتاج إليه، فما من قصة في القرآن إلا وسياقها لفائدة في حق النبي (صلى الله عليه وسلم) وأمته»،11 إذ لكلّ فئة من هذه الفئات خطاب واحد ولكن بنياته ووظائفه متنوعة، ومن ثمة فإذا كان الخطاب للناس كافة فإنّ المتلقي - أيا كان مبلغا أو قارئا أو مستمعا أو مخاطبا-...مستهدف بالدرجة الأولى.

إنّ الخطاب القرآني مكتمل تام، غير أنّ التخاطب فيه لن يتحقق ولن يكتمل ما لم يتوفر على متلق، وما يؤكّد هذا قوله -عز من قائل-: ﴿**أَنْ أَدُّوا إِلَيَّ عِبَادَ اللَّهِ إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ**﴾ سورة الدخان الآية 17، والمعنى أدّوا إليّ سمعكم حتى أبلّغكم رسالة ربي، ممّا يستوجب طرفا

آخر يتلقى الخطاب، وبناء عليه فإنّ التخاطب غير ممكن إلا انطلاقا من الاستعمال الإنساني للخطاب.12

وإذا جئنا إلى نمط آخر من المتلقين نجد المتلقي الفطري الذي قد يكون –أولا-قارئا فطريا، ذا سريرة نقية ونفس سوية، قادرا على تلقي الخطاب وقبوله قبولا حسنا، وهذا شأن الأنبياء والرسل(عليهم السلام) ومن سار على هديهم كما جاء في قوله عز وجل: ﴿**هُوَ الَّذِي أَنْزَلَ السَّكِينَةَ فِي قُلُوبِ الْمُؤْمِنِينَ لِيَزْدَادُوا إِيمَانًا مَعَ إِيمَانِهِمْ وَلِلَّهِ جُنُودُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا**﴾ سورة الفتح الآية 4، وقوله سبحانه وتعالى: ﴿**آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ**﴾ سورة البقرة الآية 285، أو يكون من الأعراب الذين لم تفسد ألسنتهم، بل حافظوا على نقائهم وصفائهم، ونخص بالذكر هنا المؤمنين بالله واليوم الآخر من منطلق قوله تعالى: ﴿**وَمِنْ الْأَعْرَابِ مَنْ يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَيَتَّخِذُ مَا يُنفِقُ قُرُبَاتٍ عِنْدَ اللَّهِ وَصَلَوَاتِ الرَّسُولِ أَلَا إِنَّهَا قُرْبَةٌ لَهُمْ سَيُدْخِلُهُمْ اللَّهُ فِي رَحْمَتِهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ**﴾ سورة التوبة الآية 99.

وقد يكون- ثانيا- قارئا فطريا، غير أنّ فطرته شوّهت بما اكتسبت من جحود، وتعنّت، وعناد، واستكبار في الأرض، ومكر السيئ، ليس غير، ﴿**وَلَا يَحِيقُ الْمَكْرُ السَّيِّئُ إِلَّا بِأَهْلِهِ**﴾ سورة فاطر الآية 49، وما يؤيّد هذا قول ربّ العزّة في محكم تنزيله: ﴿**وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ**﴾ سورة البقرة الآية 170، لأنّ الناس ملزمون باتباع دين الله* الذي خلقوا له. وقوله تعالى: ﴿**إِنَّهُ فَكَّرَ وَقَدَّرَ*فَقُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ*ثُمَّ**

قُتِلَ كَيْفَ قَدَّرَ*ثُمَّ نَظَرَ*ثُمَّ عَبَسَ وَبَسَرَ*ثُمَّ أَدْبَرَ وَاسْتَكْبَرَ* فَقَالَ إِنْ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ يُؤْثَرُ*إِنْ هَذَا إِلَّا قَوْلُ الْبَشَرِ﴾ سورة المدثر الآيات من 18 إلى 25. في هذه الحال تتكدر سريرته، وتسوء نفسه، وبالتالي يكون غير قادر على تلقي الخطاب، وإدراك كنهه كما يبدو ظاهريا، غير أنّه كان يخفي وراء عناده وعيا كبيرا بما ورد في الخطاب فيزداد الأول؛ أي القارئ الفطري المؤمن، قربا من الخطاب، ويزداد الآخر؛ أي القارئ الفطري الكافر، بعدا عنه. وهذا حال الوليد بن المغيرة** الذي لم يفسده التحيز الأدبي المكتسب بالمهارات الرفيعة والتعصب العلمي؛ فمثله وغيره ممن أقرّوا بإعجازه، واعترفوا بعجزهم؛ فقالوا: ﴿**مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي آبَائِنَا الْأَوَّلِينَ**﴾ سورة المؤمنون الآية 24، وقالوا: ﴿**مَا سَمِعْنَا بِهَذَا فِي الْمِلَّةِ الْآخِرَةِ إِنْ هَذَا إِلَّا اخْتِلَاقٌ**﴾ سورة ص الآية 7، يجب أن يكونوا هم أصحاب القول الفصل الذين يقررون أسس التفوق؛15 لأنّهم كانوا متمرسين بفنون القول إلى أبعد حد، عارفين بالفروق الدقيقة بين نص إبداعي وآخر، بناء على ما تراكم لديهم من معارف تزودوا بها في وقت سابق، فأكسبتهم خبرة. ولأنّهم كانوا عرب الألسن، فقد استغنوا عن السؤال عن معاني الخطاب، كما استغنوا بعلمهم به عمّا فيه ممّا في كلام العرب مثله من الوجوه والتلخيص،16 فكان منهم من سُحِر وفُتِن وأقبل وآمن وازداد إيمانا ويقينا، وكان منهم من سُحر ففَتَن وأعرض وكفر وازداد جحودا ونفورا، ولا أدلّ على ذلك من خروج أبي سفيان بن حرب وأبي جهل بن هشام والأخنس بن شريق بن عمرو بن وهب الثقفي ليلة، ليستمعوا من رسول الله (صلى الله عليه وسلم) وهو يصلي من الليل في بيته، فأخذ كلّ منهم مجلسا يستمع فيه، وكلّ منهم لا يعلم بمكان صاحبه. وكان محمد(صلى الله عليه وسلم) يقوم الليل إلا قليلا، يرتل القرآن

في هدوء وسكينة، ويردّد بصوته العذب آياته القدسية على أوتار سمعه وقلبه وفؤاده، حتى إذا طلع الفجر تفرّق المستمعون عائدين إلى منازلهم، فجمعهم الطريق فتلاوموا وقال بعضهم لبعض: لا تعودوا، فلو رآكم بعض سفهائكم لأوقعتم في نفسه شيئا، ولأضعف ذلك من أمركم، ونصر محمدا عليكم، ثم انصرفوا، فلما كانت الليلة الثانية، عاد كلّ واحد منهم إلى مجلسه، في مثل الموعد الذي ذهب فيه أمس، كانت رجلاه تحملانه من غير أن يستطيع امتناعا؛ ليقضي ليله حيث قضاه أمس، وليستمع إلى الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) يتلو كتاب ربه، وتلاقوا عند عودتهم مطلع الفجر وتلاوموا من جديد، فلم يحل تلاومهم دون الذهاب في الليلة الثالثة فلما أدركوا ما بهم لدعوة محمد(صلى الله عليه وسلم) من ضعف تعاهدوا ألا يعودوا لمثل فعلتهم،17 ولأنهم يتأثرون فقد كانوا يجعلون أصابعهم في آذانهم، خاصة وأنهم يدركون أثر الإيقاع السليم في نفوسهم وقيمة الكلام الصريح والفهم الصحيح وهؤلاء من الصنف الذين ذكرهم التوحيدي في إمتاعه قائلا «وصنف هم الهمج الرعاع الذين إن قلت: «لا عقول لهم» كنت صادقا، وإن قلت: «لهم أشياء شبيهة بالعقول» كنت صادقا».18 ولكن كيف نفسر أنّ بعض المتلقين يجمعون بين الإعجاب بالخطاب والذهول وبين الرفض والإدبار في آن واحد أو بين إظهار الإيمان وإضمار الكفر؟

إنّ الذي يحاول أن يتقصّى ما ورد في الخطاب، في هذه النقطة تحديدا، يجد أنّ المسألة متعلقة بنوع من اللاتمازج الناشئ عن اجتماع جلّ عوامل الرفض؛ من تعنت ونكران وجحود وجبلة فاسدة ... وقد حصلت كلّها في نظامه الفكري المختل، والأمر هنا متعلق بالمتلقي الذي بموجبه حكَم على الخطاب وقيّمه، حيث إنّه فكّر ثمّ قدّر، وحينما يفعل

ذلك يكون قد ربط التخاطب بأرقى مستوياته، ثم بتَره في مستوى آخر، وفي هذا دلالة على كبره وعتوه وخوفه على العادات والتقاليد وضياع دين آبائه المزعوم، لقد غلّق باب الهداية عليه؛ لأنّه غير مقتنع بأنّ القرآن جاء من الرسول محمّد(صلى الله عليه وسلم)، ثمّ إنّه نسي الفطرة التي كان عليها.

غير أن جميع هؤلاء- سواء المتلقي سليم الفطرة أو مشوه الفطرة- عانوا توترا رهيبا، خيّب توقّعهم وخلق «مسافة جمالية» حددت ردود فعل المتلقي إزاء الخطاب، ومن بين هذه الردود أن يناله الخطاب بنصيب من الرضا والارتياح؛ ويحدث هذا عندما يلج المتلقي عالم الخطاب، فيجد فيه انسجاما مع أفق انتظاره. وأفق الانتظار يتجلى هنا في تماشي أحكام الشريعة مثلا مع النفس السوية، فلا يعقل أن نجد شخصا سويا يرغب في النصوص التي تخالف الطبيعة البشرية وتدعوه إلى التهلكة. وهنا تتحقق فاعلية الآية في قوله عزّ جل: ﴿**وَأَنَّا لَمَّا سَمِعْنَا الْهُدَى آمَنَّا بِهِ فَمَنْ يُؤْمِنْ بِرَبِّهِ فَلَا يَخَافُ بَخْسًا وَلَا رَهَقًا**﴾ سورة الجن الآية 13، وقوله: ﴿**قَالُوا يَا قَوْمَنَا إِنَّا سَمِعْنَا كِتَابًا أُنْزِلَ مِنْ بَعْدِ مُوسَى مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ يَهْدِي إِلَى الْحَقِّ وَإِلَى طَرِيقٍ مُسْتَقِيمٍ**﴾ سورة الأحقاف الآية 30، وقوله تعالى: ﴿**إِنَّمَا كَانَ قَوْلَ الْمُؤْمِنِينَ إِذَا دُعُوا إِلَى اللَّهِ وَرَسُولِهِ لِيَحْكُمَ بَيْنَهُمْ أَنْ يَقُولُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ**﴾ سورة النور الآية 53.. وغيرها من الآيات التي هي صميمة في الموضوع.

وقد يحسّ بالخيبة؛ لأنّه يحاول عبثا أن يبني قراءته للخطاب من خلال شروط مرسومة سلفا، فيحاول أن يسقطها عليه غير أنّها تعود عليه بالخسران المبين، فلا يبقى له إلا أن يتأقلم مع الخطاب الجديد الوافد إليه، فتكون النتيجة أن يغيّر من نفسه وقراءته ورؤيته بما يتناسب

والخطاب، ليجد أنّ المسافة الجمالية التي سطرها أو حددها أخذت في الاتساع الجميل الذي، وإن باعد بين الكلام الذي اعتاد عليه والكلام الجديد، فإنّه أكّد قيمته الفنية وكشف عن مزيد من أبعاده الجمالية؛ ذلك أنّ «ذاتية القارئ بقدر ما هي من إنتاج القراءة وملكة النص، فإنّها حاملة للتوقعات التي من خلالها يدنو القارئ من النص ويتلقاه».19

وحتى لا ننقض ما حاولنا أن نؤصل له ولا نتجاوز ما حددنا، فإنّ هذه الدراسة متعلقة هنا بالخطاب من حيث قيمته الفنية والجمالية اللتان لا تكتملان من دون البعد الدلالي المحدد لدور الخطاب وقد نجح في المتلقي؛ ممّا يعني أن المتلقي، أيا كان صنفه، هو على استعداد مسبق لأي نوع من التلقي، عن طريق بعض الملامح الصريحة والضمنية التي تقتضيها طبيعته وحالته، على اعتبار أنّ إدراك البعد الوظيفي للجمالية يتمّ إمّا بالتلفظ وبالسمع وبالبصر خاصة، وبذلك يكون ظاهرا صريحا. وإمّا يتمّ إدراكه بالعقول والقلوب التي تبصر، فيكون ضمنيا خفيا. ونحن هنا نؤكّد ما ذهب إليه آ. أي. ريتشاردز «إنّ العمل الذي يعجب كل الناس من كل الدرجات يعدّ بسبب ذلك أعظم وأكثر قيمة من العمل الذي يروق للبعض فقط... العمل واسع الجاذبية ينبغي أن يكون بالضرورة أعظم وأكثر إعجابا بحد ذاته من عمل يروق فقط للقادرين على التمييز بدقة... وهكذا يبدو أنّه يلمس أمرا جوهريا وأساسيا في الطبيعة البشرية».20 ويبقى الخطاب القرآني البلاغ الوحيد الذي تمثّل فنّ التخاطب الراقي، إذ تمكّن في نفوس الكافرين والمنافقين كما تمكّن في نفوس المؤمنين، غير أنّ أولئك رفضوا وجحدوا، وهؤلاء أقبلوا وأذعنوا.

وأما إذا ما بحثنا عن نوع آخر من المتلقين نجد المتلقي النموذجي الذي نحسبه من أبرز الأصناف لتحديد مفهوم المتلقي وضبط دوره؛ ذلك أنّ

طبيعته- من حيث هو عضو مشارك في الخطاب ومتمثل له- تتطلب منه تفاعلا على قدر الأمانة التي أهلّه الله بها ليحمل مسؤوليتها، فقال: ﴿قُلْ أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ فَإِنْ تَوَلَّوا فَإِنَّمَا عَلَيْهِ مَا حُمِّلَ وَعَلَيْكُمْ مَا حُمِّلْتُمْ وَإِنْ تُطِيعُوهُ تَهْتَدُوا وَمَا عَلَى الرَّسُولِ إِلَّا الْبَلَاغُ الْمُبِينُ﴾ سورة النور الآية 54. وعن الرسول(صلى الله عليه وسلم) قال: «يا معاشر قراء القرآن اتقوا الله . جل جلاله . في ما حمّلكم من كتابه، فإنّي مسؤول وإنّكم مسؤولون، إنّي مسؤول عن تبليغ الرسالة، وأمّا أنتم فمسؤولون عمّا حمّلتم من كتاب الله وسنتي».21 فما إن يقوم هذا الصنف من المتلقي بتمثّل الخطاب حتى يتحول الاتصال إلى تواصل، وهكذا يتجاوز المتلقي البحث عن مدلول الخطاب إلى البحث عن الكيفية التي بها يدلّ، من منطلق أنّ الإسلام منهج إلهي وضعه ربّ الناس للناس، وبهذا فهو لا يلغي دور الإنسان أمام هذا المنهج، ولا ينحّيه من طريقه، ولا يحكم عليه بالسلبية المطلقة اتجاهه،22 بل إنّ الأمر هنا يتطلب إفساح المجال أمام الفكر ليَفهم ويُفهم، فيصبح دوره المحور الرئيس الذي يدور حوله الخطاب، وفق شروط يجب أن لا يتعداها؛ أي أن يحرص على تهذيب دوره، حسب العناصر المتاحة في الخطاب، ويمتثل لما جاء فيه. فهو القائل سبحانه وتعالى: ﴿وَالرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ يَقُولُونَ آمَنَّا بِهِ كُلٌّ مِنْ عِنْدِ رَبِّنَا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُوا الْأَلْبَابِ﴾ سورة آل عمران الآية 7 والقائل عزّ وجل: ﴿لَكِنْ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ وَمَا أُنزِلَ مِنْ قَبْلِكَ وَالْمُقِيمِينَ الصَّلَاةَ وَالْمُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَالْمُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أُوْلَئِكَ سَنُؤْتِيهِمْ أَجْرًا عَظِيمًا﴾ سورة النساء الآية 167، فلكي يكون التخاطب بين المتلقي وبين الخطاب ناجحا يجب أن يضبط نشاط المتلقي النموذجي بطريقة ما من قبل الخطاب،

ويجب عليه؛ أي المتلقي النموذجي، أن يُقبل على الخطاب من دون تعصب أو انغلاق بشكل يتيح للخطاب أن يتواصل معه بإيجابية،23 وبذلك تكون استراتيجية التخاطب الجهاز المستقطب أو اللاقط الذي يوجّه نوعا مخصوصا من المتلقي، ويقوده إلى تمثل الخطاب وتمثل ما فيه، وما يوضح هذا ما جاء في قوله سبحانه وتعالى: ﴿**وَإِنَّكَ لَعَلى خُلُقٍ عَظِيمٍ**﴾ سورة القلم الآية 4، وقوله: ﴿**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ*الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ*وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْو مُعْرِضُونَ*وَالَّذِينَ هُمْ لِلزَّكَاةِ فَاعِلُونَ*وَالَّذينَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُونَ*إِلَّا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُومِينَ*فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمْ الْعَادُونَ*وَالَّذِينَ هُمْ لِأَمَانَاتِهِمْ وَعَهْدِهِمْ رَاعُونَ*وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِم يُحَافِظُونَ*أُوْلَئِكَ هُمْ الْوَارِثُونَ*الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾ سورة المؤمنون الآيات من 1 إلى 11.

والذي يستقرئ هذه الآيات يجد أنّ هذا النوع من المتلقي خاصة يصل إلى درجة عالية جدا من الوعي في استيعاب كنه الخطاب ومراده قولا وعملا، على أن يتمّ هذا التخاطب بطرق متنوعة تجلّي أساليبه، وتساعد على ترسيخ أبعاد الرسالة السامية.

إنّ الوضوح البيّن عند الرسول .صلى الله عليه وسلم .وكذا عند المؤمنين الراسخين في العلم في فهم محتوى الخطاب، وإنّ هذا العمل المنجز بعد التلقي سماعا أو قراءة من خلال قوله تعالى: ﴿**رَبَّنَا إِنَّنَا سَمِعْنَا مُنَادِيًا يُنَادِي لِلْإِيمَانِ أَنْ آمِنُوا بِرَبِّكُمْ فَآمَنَّا رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ الْأَبْرَارِ**﴾ سورة آل عمران الآية 193، وقوله: ﴿**فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ**﴾ سورة القيامة الآية 18، وكذا قوله: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا ارْكَعُوا وَاسْجُدُوا وَاعْبُدُوا رَبَّكُمْ وَافْعَلُوا**

الْخَيْرَ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ سورة الحج الآية 77، وقوله تبارك وتعالى: ﴿ **وَقُلْ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ** ﴾ سورة التوبة الآية 105، إلى أن جعل هؤلاء يقرون ويقولون: ﴿ **آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ** ﴾ سورة البقرة الآية 285، أقول فهذا الوضوح وهذا العمل المنجز كان نتيجة حتمية للتخاطب الناجح بين الخطاب والمتلقي؛ ممّا يؤكّد أنّ المتلقي النموذجي طرف فاعل، يسهم في تفعيل التخاطب، بتحقيق الخطاب قولا وعملا، بوساطة الفهم والإفهام، وبالتالي فالأعمال المنجزة هي نتيجة تفاعل وتجاوب تمّ بين معطيات الاتصال وإجراءاته المستخرجة من الخطاب من معان وتأويلات وتوضيحات.

إذا فالخطاب أمر إلهي يجب تطبيقه، على أساس أنّ كلّ خطاب يتطلّب متلق، وكلّ متلق لا يمكنه إلا أن يتواصل، وأيضا على أساس أنّ كلّ تواصل يتطلب تبادلا في شكل تناظر واستكمال؛24 أي انجاز بعض أنماط الأفعال التي هي جزء من العمل، فحينما نقرأ قول الله عزّ وجلّ:

﴿ **وَأَنْ أَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَاتَّقُوهُ وَهُوَ الَّذِي إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ** ﴾ سورة الأنعام الآية 72، وقوله: ﴿ **وَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ وَآتُوا الزَّكَاةَ وَارْكَعُوا مَعَ الرَّاكِعِينَ** ﴾ سورة البقرة الآية 43.. وغيرها من الآيات التي يأمر من خلالها الله .عزّ وجلّ. عباده تأدية الصلاة، فإنا نجده يسكت عن كيفية تأديتها بحقّها وإقامتها، والحقّ أنّه سبحانه أمر بالسعي إليها في خشوع والحفاظ عليها في وقتها بعد التهيؤ لها فقال: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا قُمْتُمْ إِلَى الصَّلَاةِ فَاغْسِلُوا وُجُوهَكُمْ وَأَيْدِيَكُمْ إِلَى الْمَرَافِقِ وَامْسَحُوا بِرُءُوسِكُمْ**

وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الْكَعْبَيْنِ وَإِنْ كُنْتُمْ جُنُبًا فَاطَّهَّرُوا وَإِنْ كُنْتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ مِنْهُ مَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيَجْعَلَ عَلَيْكُمْ مِنْ حَرَجٍ وَلَكِنْ يُرِيدُ لِيُطَهِّرَكُمْ وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ سورة المائدة الآية 6، على اعتبار أنّ الطهارة هي مفتاح الصلاة، بل لا تقبل صلاة بغيرها؛ لذلك شرّع الله الوضوء، وحدّد فرائضه، ورخّص التيمم للمعذور، ثمّ أمر بأداء هذه الفريضة وذكر عظيم شأنها والغرض من إقامتها، فقال سبحانه وتعالى: **﴿اتْلُ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِنَ الْكِتَابِ وَأَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ وَلَذِكْرُ اللَّهِ أَكْبَرُ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مَا تَصْنَعُونَ﴾** سورة العنكبوت الآية 45، وقال: **﴿إِنَّنِي أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي﴾** سورة طه الآية 14، أيضا فقد أمر قائلا: **﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نُودِيَ لِلصَّلَاةِ مِنْ يَوْمِ الْجُمُعَةِ فَاسْعَوْا إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ وَذَرُوا الْبَيْعَ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنتُمْ تَعْلَمُونَ﴾** سورة الجمعة الآية 9، مثلما أمر قائلا: **﴿قُلْ إِنَّ صَلَاتِي وَنُسُكِي وَمَحْيَايَ وَمَمَاتِي لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ﴾** سورة الأنعام الآية 162، وفي هذا عظة للمتعظين وإرشاد للمسترشدين، وحث على الخشوع فيها فقال: **﴿الَّذِينَ هُمْ فِي صَلَاتِهِمْ خَاشِعُونَ﴾** سورة النور الآية 2؛ لذلك أمر بتأديتها بحقها وإقامتها بتمامها وكمالها فقال: **﴿فَإِذَا قَضَيْتُمُ الصَّلَاةَ فَاذْكُرُوا اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِكُمْ فَإِذَا اطْمَأْنَنتُمْ فَأَقِيمُوا الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ كَانَتْ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ كِتَابًا مَوْقُوتًا﴾** سورة النساء الآية 103، كما قال: **﴿وَلَا تَجْهَرْ بِصَلَاتِكَ وَلَا تُخَافِتْ بِهَا وَابْتَغِ بَيْنَ ذَلِكَ سَبِيلًا﴾** سورة الإسراء الآية 110، وحرص على تأديتها باجتناب ما يُذهب الخشوع فيها

والخضوع فقال: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ وَلَا جُنُبًا إِلَّا عَابِرِي سَبِيلٍ حَتَّى تَغْتَسِلُوا وَإِنْ كُنتُمْ مَرْضَى أَوْ عَلَى سَفَرٍ أَوْ جَاءَ أَحَدٌ مِنْكُمْ مِنَ الْغَائِطِ أَوْ لَامَسْتُمُ النِّسَاءَ فَلَمْ تَجِدُوا مَاءً فَتَيَمَّمُوا صَعِيدًا طَيِّبًا فَامْسَحُوا بِوُجُوهِكُمْ وَأَيْدِيكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَفُوًّا غَفُورًا**﴾ سورة النساء الآية 43، وأكّد المحافظة عليها- كذلك-أكثر من مرة في القرآن الكريم، فقال تبارك وتعالى: ﴿**وَالَّذِينَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ**﴾ سورة المؤمنون الآية 9، وقال: ﴿**وَهُمْ عَلَى صَلَاتِهِمْ يُحَافِظُونَ**﴾ سورة الأنعام الآية 92، وقال: ﴿**حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَى وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ**﴾ سورة البقرة الآية 238، وحدّد أوقاتها فقال: ﴿**أَقِمِ الصَّلَاةَ لِدُلُوكِ الشَّمْسِ إِلَى غَسَقِ اللَّيْلِ وَقُرْآنَ الْفَجْرِ إِنَّ قُرْآنَ الْفَجْرِ كَانَ مَشْهُودًا**﴾ سورة الإسراء الآية 78، وقال: ﴿**وَأَقِمِ الصَّلَاةَ طَرَفَيِ النَّهَارِ وَزُلَفًا مِنَ اللَّيْلِ إِنَّ الْحَسَنَاتِ يُذْهِبْنَ السَّيِّئَاتِ ذَلِكَ ذِكْرَى لِلذَّاكِرِينَ**﴾ سورة هود الآية 114.

فإذا ما نظرنا إلى قوله تعالى وجدنا أنّ تفاعل المتلقي مع الخطاب كان تفاعلا إيجابيا، يعزز من أهميّة التخاطب من خلال عملية ملء الفجوات التي سكت عنها التشريع الرباني، وأوكل مهمتها لمتلق خبيريسعى باستمرار، بما يمتلك من معطيات، إلى إخصاب مضامين النصوص، وتوسيع دائرة المعلومات التي تنطوي عليها،25 هادفا إلى اعتبار الخطاب وثيقة للأوامر والنواهي التي تلامس شغاف القلوب وصميم العقول وتهدي إلى الرشد، وقد نقلتها اللغة بصدق خالص وتوقيع بديع، «فالكلمات هي التي تحرّك اليد بخدمة الفكر»26 بتعبير ابن خلدون، وبهذا أمر الله في القرآن الكريم بالصلاة ولم يبيّن كيفياتها، ولا عدد ركعاتها، وإنّما رسم الخطوط العامة، وترك تفصيل ذلك للسنة النبوية، ولا أدل على ذلك من أنّه لمّا نزل قوله

تعالى: ﴿**فَسَبِّحْ بِاسْمِ رَبِّكَ الْعَظِيمِ**﴾ سورة الواقعة الآية 74، قال(صلى الله عليه وسلم): اجعلوها في ركوعكم، ولمّا نزل قوله تعالى: ﴿**سَبِّحْ اسْمَ رَبِّكَ الْأَعْلَى**﴾ سورة الأعلى الآية 1 قال: اجعلوها في سجودكم. لذلك لم تنته مهمة الرسول (صلى الله عليه وسلم) عند التبليغ بل تعاضدت مع مهمة باقي المتلقين يقول تعالى: ﴿**فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ*وَإِلَى رَبِّكَ فَارْغَبْ**﴾ سورة الشرح الآيتان -7 8، ليكمل مع الآخرين رحلة التخاطب المنفتح على الجماليات المتجددة، لا بتجدّد نوعية القراءات والقراء فحسب، بل بتجدّد رموز الخطاب وأنساقه وبنياته ومجموع ردود الأفعال المثارة فيه ﴿**أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ يُسَبِّحُ لَهُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالطَّيْرُ صَافَّاتٍ كُلٌّ قَدْ عَلِمَ صَلَاتَهُ وَتَسْبِيحَهُ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِمَا يَفْعَلُونَ**﴾ سورة النور الآية 41.

ولمّا كان الأمر كذلك أصبح المتلقي يستشرف مثل هذه الجماليات المتتالية التي تعرض له وفق مذهب إعجازي يكتمل فيه التخاطب ويعظم، فقد سئل الرسول (صلى الله عليه وسلم) ما الإحسان؟ الذي جاء في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُ بِالْعَدْلِ وَالإِحْسَانِ وَإِيتَاءِ ذِي الْقُرْبَى وَيَنْهَى عَنْ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنكَرِ وَالْبَغْيِ يَعِظُكُمْ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ سورة النحل الآية 90، وقوله تعالى: ﴿**للذين أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُوْلَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ**﴾ سورة يونس الآية 26، وقوله: ﴿**هَلْ جَزَاءُ الْإِحْسَانِ إِلَّا الْإِحْسَانُ**﴾ سورة الرحمن الآية 60، قال: أن تخشى الله كأنك تراه، فإنك إن لم تكن تراه فإنّه يراك.27

إننا حينما نتحدث عن متلق يسعى إلى تحقيق حدث جليل، يمتد عبر الزمن من خلال أقوال تترجمها الأفعال وتجلو الغموض الذي يعتري

مجموع المتلقين الخاضعين على الأقل للوقع الجمالي الكامن في الخطاب، نكون قد تحدثنا عن متلق مخبَر مقتدر عارف باللغة مستوعب لمكنوناتها ودلالاتها، ومتمرس لديه تراكم معرفي سابق، فيدرك عن علم ويقين الفروق الدقيقة بين التراكيب البليغة والأساليب البديعة التي تشكل جمالية الخطاب الذي تلّقاه، وبالتالي فنحن أمام متلق مخصوص بلغ مستواه الذروة العليا في تحقيق الغرض الأساسي من التخاطب مع خطاب حسبه أنّه معجز، ومثل هذا الخطاب لا يعرف معناه ولا درجة تفوّقه وتميّزه، لا يقدر أن يخوض فيه إلا إن كان مثاليا نموذجيا، يتكئ على الاستنباط والقياس في دقة وحذر، لئلا ينحرف عمّا ورد في الخطاب؛ أي يعطيه تأويلات وأبعادًا لا تتجاوز حدود ما فيه، فيضيف إلى الخطاب صحة وإيضاحا ينمّان عن مقدرته على «تلقي مراد الله تعالى من كلامه»،28 بناء على أنّ الخطاب بجميع دلالاته وأسراره لن ينكشف إلا لذوي العلم المكين من أولي الألباب، الذين يرون أنّ مستوى التلقي الواعي لا بد أن يكون بنفس مستوى الخطاب، وإن كان هذا مطمحا محال الوصول إليه، إذ يقول سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ لَوْ كَانَ الْبَحْرُ مِدَادًا لِكَلِمَاتِ رَبِّي لَنَفِدَ الْبَحْرُ قَبْلَ أَنْ تَنفَدَ كَلِمَاتُ رَبِّي وَلَوْ جِئْنَا بِمِثْلِهِ مَدَدًا﴾ سورة الكهف الآية 109.

وجدير بالذكر أنّ الوصول إلى المعنى النهائي أمر مستحيل بالنسبة إلى جميع هؤلاء المتلقين مهما كان نوعهم؛ لأنّه «يظل نسبيا لاعتماده على خصوصية أفق القارئ الفرد وزمانيته ومكانيته».29 وإذا كان دور المتلقي النموذجي- كما أشرنا آنفا- يتجلى في قراءة القرآن وتدبره وكشف أسراره من خلال بنائه وأنساقه والعمل به في غير ما زيادة أو نقصان أو تحريف وتبديل، يقول تعالى: ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا بَيِّنَاتٍ قَالَ الَّذِينَ**

لَايَرْجُونَ لِقَاءَنَا ائْتِ بِقُرْآنٍ غَيْرِ هَذَا أَوْ بَدِّلْهُ قُلْ مَا يَكُونُ لِي أَنْ أُبَدِّلَهُ مِنْ تِلْقَاءِ نَفْسِي إِنْ أَتَّبِعُ إِلَّا مَا يُوحَى إِلَيَّ إِنِّي أَخَافُ إِنْ عَصَيْتُ رَبِّي عَذَابَ يَوْمٍ عَظِيمٍ﴾ سورة يونس الآية 15، فإنّ هذا يشير إلى أنّه مقيّد بما يفرضه عليه الخطاب من أعراف لا يجوز له تخطيها، إذ «ما أمر الله عزّ وجل بالاعتبار، ولا حث على التدبر، ولا حرَّك القلوب إلى الاستنباط، ولا حبّب إلى القلوب البحث في طلب المكنونات، إلا ليكون عباده حكماء ألبّاء أتقياء أذكياء، ولا أمر بالتسليم، ولا حظر الغلو والإفراط في التعمق، إلا ليكون عباده لاجئين إليه متوكلين عليه، معتصمين به، خائفين منه، راجين له، يدعونه خوفا وطمعا، ويعبدونه رغبا ورهبا، فبيّن ما بيّن حرصا على معرفته وعبادته، وطاعته وخدمته، وأخفى ما أخفى لتدوم حاجتهم إليه، ولا يقع الغنى عنه، وبالحاجة يقع الخضوع والتجرد، وبالاستغناء يَعْرِضُ التجبر والتمرّد»،30 من أجل ذلك ملأ الرسول . صلى الله عليه وسلم . هذه الفجوة* المسكوت عنها في القرآن بقول صدّقه عمل، فقال «صلوا كما رأيتموني أصلي».32 ومن هنا يستعين المتلقي العادي حين يعجز عن فهم الخطاب بالمتلقي المثالي من أهل الذكر مصداقا لقوله تعالى: ﴿**فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ**﴾ سورة النحل الآية 43، فيتدخّل ليعينه على إيجاد الألفة مع غير المألوف؛33 وذلك بطرح التساؤلات أولا لفك ألغازه، وتفسير آيات وقفوا عندها حائرين يتوسلون حكمتها، ثم يعمل على إثبات قيمة الخطاب من حيث معناه وما يحدثه من تأثير جمالي، ليتحول من متلق عادي مستهلك إلى متلق متمثل للخطاب، إيجابي ومنتج، يسهم بدوره في استحضار المفاهيم الضمنية وإيضاحها، على أن تكون له قابلية للتلقي والاكتساب، فيكون سببا في أن ينصهر داخل الخطاب ويستحكم فيه؛ ممّا يعني أنّه قد لا يحصر دوره في التلقي

والفهم «والاستجابة المباشرة لمكونات وقعه، بل يتعدى ذلك خلق طاقة تفاعلية متطورة تكرّس قيمة العمل الفني من جهة وتبلور أجهزة مفسرة ومؤولة لهذا العمل من جهة ثانية».34

وقد يبقى على حاله؛ أي قارئا عاديا لا يتجاوز حدود المتلقي الممتثل لأوامره عزّ وجل، فإن تلقى أمرا نفذه والتزم به، وإن تلقى نهيا انتهى كأن يؤمر بمعروف أو ينهى عن منكر أو يؤمر بصلاة أو صيام أو صدقة... ونحو ذلك كقوله تبارك وتعالى: ﴿**وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنتُمْ تَعْلَمُونَ**﴾ سورة البقرة الآية 280، أو قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَى رَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي أَنزَلَ مِنْ قَبْلُ وَمَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا**﴾ سورة النساء 136، أو يجيء في عبارة ﴿**سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا**﴾ ما أمرنا الله وآمنا بكل ما جاء في كتابه العزيز، أو يجيء في صورة غير مباشرة ولكن فيها من دلالة الامتثال ما فيها، ومثالها قوله: ﴿**التَّائِبُونَ الْعَابِدُونَ الْحَامِدُونَ السَّائِحُونَ الرَّاكِعُونَ السَّاجِدُونَ الْآمِرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَالنَّاهُونَ عَنْ الْمُنكَرِ وَالْحَافِظُونَ لِحُدُودِ اللَّهِ وَبَشِّرْ الْمُؤْمِنِينَ**﴾ سورة التوبة الآية 112.

ولئن كان الخطاب القرآني قريبا من الأفهام وموجّها إلى العام والخاص، فإنّه يظل في شقه التفسيري والتأويلي خاصة محصورا في نوع مميز من المتلقين؛ إذ «لو كان القرآن ظاهرا مكشوفا حتى يستوي في معرفته العالم والجاهل، لبطل التفاضل بين الناس، وسقطت المحنة، وماتت الخواطر».35 ومع ذلك يظل القرآن، وهو كلام الله المقدس، محافظا على حقّ المتلقي أيا كان نوعه، حيث أولاه عناية منقطعة النظير، فكان يحضّه دوما على تحقيق وجوده بتفعيل دوره عن طريق القراءة والتلاوة

والتدبر والمداومة على الذكر، بالغدو والآصال أو طرفي النهار وزلفا من الليل...

لم تنحصر أنواع المتلقي عند هذه فحسب بل تنضاف إليها أنواع أخرى لا تقل قيمة عن التي سبق ذكرها منها المتلقي المستروح؛ إذ لم تتلق النفس الإنسانية الخطاب الرباني وهي مجرد جسد بمعزل عن الروح، ولا بوصفها عقلا من دون مشاعر، وإنّما بوصفها كلا مكتملا لا يمكن فصم عراه، فلا الروح تستطيع أن تحلّ محل الجسد، ولا العقل يستطيع أن يستغني عن المشاعر. وقد وجد المتلقي المستروح نفسه مسوقا إلى خطاب ربه، راغبا في الاستماع والإنصات، فتشدّه الآيات شدّا وكأنّما شيء ما يدعوه إلى أن يفتح دفتي المصحف لتعانق روحُه سرا خفيا، لا يستمل مع كثرة الرد، بناء على أنّ هذا النوع من المتلقي يبحث عن راحة لنفسه وصفاء لقلبه وأنس في خلوته، ولأنّ القلوب تصدأ كما يصدأ الحديد وإنّ الذكر جلاؤها، كما قال الرسول(صلى الله عليه وسلم) فكذلك «النفس تملّ، كما أنّ البدن يَكِلُّ؛ وكما أنّ البدن إذا كلَّ طلب الراحة، كذلك النفس إذا ملّت طلبت الرَّوْح»،36 وراحت تنشده في الجمال الذي يتوارى فيه حب التواصل مع الله، لتجد متعة متجددة يستحيل ضبطها؛ ذلك أنّ النفس تقبل ما يشاكلها ويوائمها، ولهذا فهي تزداد سموا وطيبة كلما كانت أصفى وأنقى، وتزداد انحدارا واضمحلالا كلما كانت مكدرة خبيثة ﴿**أَلَمْ تَرَ كَيْفَ ضَرَبَ اللَّهُ مَثَلًا كَلِمَةً طَيِّبَةً كَشَجَرَةٍ طَيِّبَةٍ أَصْلُهَا ثَابِتٌ وَفَرْعُهَا فِي السَّمَاءِ *تُؤْتِي أُكُلَهَا كُلَّ حِينٍ بِإِذْنِ رَبِّهَا وَيَضْرِبُ اللَّهُ الْأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ*وَمَثَلُ كَلِمَةٍ خَبِيثَةٍ كَشَجَرَةٍ خَبِيثَةٍ اجْتُثَّتْ مِنْ فَوْقِ الْأَرْضِ مَا لَهَا مِنْ قَرَارٍ*يُثَبِّتُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا بِالْقَوْلِ الثَّابِتِ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَفِي الْآخِرَةِ وَيُضِلُّ**

اللَّهُ الظَّالِمِينَ وَيَفْعَلُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ﴾ سورة إبراهيم الآيات من 24 إلى 27.

إنّ المتلقي بوصفه قارئا أو سامعا أو مبلغا أو مخاطبا أو مرسلا إليه أو مقولا له... بحاجة إلى أن يعايش القرآن الكريم؛ لأنّه بعوز إلى أن يجعل حياته على فسحة من الجمال والسمو والروحانية، إنّه دوما يبحث عن مأوى يلوذ إليه لا في حالات انقباضه وأحزانه وإطباق الهموم عليه فقط، بل في ساعات الرخاء أيضا، ومثل ذلك ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ سورة الرعد الآية 28، أو من اتّسم بقلب لين منشرح غير قاس كقوله تعالى: ﴿**أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُولَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ**﴾ سورة الزمر الآية 22. والحقّ أنّه يفرّ من هموم الدنيا إلى الله مطيعا لأوامره ﴿**فَفِرُّوا إِلَى اللَّهِ**﴾ سورة الذاريات الآية 50، راغبا في ذلك من تلقاء نفسه ﴿**وَعَجِلْتُ إِلَيْكَ رَبِّ لِتَرْضَى**﴾ سورة طه الآية 84، أو قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم الخليل. عليه السلام: ﴿**وَقَالَ إِنِّي ذَاهِبٌ إِلَى رَبِّي سَيَهْدِينِ**﴾ سورة الصافات الآية 99 في راحة لا أسمى ولا أصفى منها.

هكذا سادت وظيفة النزوع إلى الآخر؛ إن تحببا أو أمرا أو وجهدا للوصل والتخاطب،37 والصحيح أنّه بتواصله مع الله في كلّ أحواله؛ إن قائما وإن قاعدا وإن مستلقيا وإن ماشيا وإن راكبا... كما يتجلى هذا في قوله عزّ وجل: ﴿**تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ عَنِ الْمَضَاجِعِ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ**﴾ سورة السجدة الآية 16، وقوله:

﴿**الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَى جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا**

عَذَابَ النَّارِ﴾ سورة آل عمران 191، قاصدا الإصغاء إلى سورة بعينها أو كلام بعينه، يريد من وراء هذا خلق جو من التخاطب، قد يدعوه إلى البحث عن التجديد والتغيير، فيفضي به إلى البكاء والخوف والرهبة في مواطن بعينها، أو إلى البسط والانشراح والأمان والرغبة في مواطن أخرى، فيرقّ قلبه وتذوب خشونته، ومن ثمة يقبل على العمل ويخلص النية... وما يعزز هذا قول . ربّ العزّة : ﴿**اللَّهُ نَزَّلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَى ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَى اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضْلِلْ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ﴾** سورة الزمر الآية 23.

وقد يكون مقتنعا أو منفعلا أو قلقا أو خجلا كقوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَالصَّابِرِينَ عَلَى مَا أَصَابَهُمْ وَالْمُقِيمِي الصَّلَاةِ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنْفِقُونَ﴾** سورة الحج الآية 35، وقوله: ﴿**إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ إِذَا ذُكِرَ اللَّهُ وَجِلَتْ قُلُوبُهُمْ وَإِذَا تُلِيَتْ عَلَيْهِمْ آياتُهُ زَادَتْهُمْ إِيمَانًا وَعَلَى رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ﴾** سورة الأنفال الآية 2، وقد يشعره الخطاب بالجمود فلا تهزه السورة أو الآية لخلل فيه، كما جاء في قوله تعالى:

﴿**أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ أُوْلَئِكَ فِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾** سورة الزمر الآية 22، وقوله: ﴿**إِنَّكَ لَا تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلَا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعَاءَ إِذَا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ﴾** سورة النمل الآية 80، وقوله: ﴿**وَمَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا كَمَثَلِ الَّذِي يَنْعِقُ بِمَا لَا يَسْمَعُ إِلَّا دُعَاءً وَنِدَاءً صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لَا يَعْقِلُونَ﴾** سورة البقرة الآية171، وقد يزيد هذا المتلقي من تعنته وجحوده وكفره ونكرانه، ومن يتدبر هذه الآية ﴿**وَإِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُنَا قَالُوا قَدْ سَمِعْنَا لَوْ نَشَاءُ لَقُلْنَا مِثْلَ هَذَا إِنْ هَذَا إِلَّا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ﴾**

سورة الأنفال الآية 31، يستشف ذلك جليا. وفي هذه الأثناء يكون المتلقي محمولا على الاسترسال، ويكون فيها المتلقي مكرها على الاستماع فقوله تعالى: ﴿**وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوْتُهُمْ لِتَغْفِرَ لَهُمْ جَعَلُوا أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ وَاسْتَغْشَوْا ثِيَابَهُمْ وَأَصَرُّوا وَاسْتَكْبَرُوا اسْتِكْبَارًا**﴾ سورة نوح الآية 7، وقوله: ﴿**يَا أَيُّهَا الرَّسُولُ بَلِّغْ مَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ وَإِنْ لَمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُ وَاللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ**﴾ سورة المائدة الآية 67، وقوله: ﴿**يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ الْمَرْءِ وَقَلْبِهِ وَأَنَّهُ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ**﴾ سورة الأنفال الآية 24، كلّها آيات تشير إلى ذلك، على اعتبار أنّ الظاهرة التخاطبية عملية إخبار وإعلام تهتمّ بنقل الخبر من مخبِر إلى مخبَر، وتهتمّ بتوضيح الخبر المنقول والإبداع في التبليغ، وأحيانا حتى في الإلزام المادي والمعنوي مثل قوله تعالى: ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى**﴾ سورة طه الآية 124، فإذا كانت الظاهرة التخاطبية على هذا النحو، فإنّه والحال هذه تظهر سيطرة الرسالة وهيمنة المبلِّغ ودونية المتلقي،38 الذي يقع تحت سلطة المتكلم وكلامه، وهي سلطة لا تعني إلغاء أهميته في العملية التخاطبية في الخطاب القرآني؛ إذ لا شك أنّ افتتاحه بكلمة <اقرأ> يعني التأكيد على حضوره، بل على صلته الوثيقة بالتخاطب، فلا أحد يكتب أو يتكلم من دون حضور أو استحضار طرف آخر بدليل قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ يَسَّرْنَا الْقُرْآنَ لِلذِّكْرِ فَهَلْ مِنْ مُدَّكِرٍ**﴾ سورة القمر الآية 17، بالإضافة إلى «أنّ ما علا يؤثّر ولا يقبل التأثير، وما سفل يتأثر»،39 كذلك فإنّ هذا التخاطب قد يدعوه إلى البحث عن جمالية خاضعة لنظام معين يتماشى والمتلقي، إنّها أفعال إنجازية تصاحب القراءة أو بتعبير أوستن «أفعال إخبارية».40

إنّ المتلقي بتواصله مع هذا النوع المميز من الخطابات يشير إلى حنينه إلى التواصل مع الله، ويعرض إخلاصه التام له، فيحصل على اللذة السرمدية، والصفاء المطلق، والجمالية العليا التي تلازمه حتى وهو يرتقي في السموات العلا، تاليا آيات الذكر الحكيم، فعن عبد الله بن عمرو بن العاص رضي الله عنهما عن النبي (صلى الله عليه وسلم) قال: «يقال لصاحب القرآن: اقرأ وارتق، ورتل كما كنت ترتل في الدنيا، فإنّ منزلتك عند آخر آية تقرؤها»،41 وعليه فبدايته تخاطب ونهايته تخاطب.

نعم.. إنّ هذا المتلقي يحسّ بخلوة حميمية بينه وبين من يقرأ له أو يناجيه ويدعوه، خاصة إذا كان المتكلم المبلِّغ هو الخالق العظيم، والمتلقي المبلَّغ هو المخلوق الضعيف وشتان بينهما؛ بين عظيم جليل وذليل متذلل، فكأنّ هذا المتلقي يشعر بعناية عظمى، فكيف لإله ذي الجبروت لا يحتاج إليه وهو [المتلقي] يحتاج إليه في كلّ أحواله وحركاته وسكناته لا يستغني عنه في صغائر أموره طرفة عين وهو يستغني، يخاطبه ويعيره اهتماما فسبحانه القائل: ﴿**يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّ أَرْضِي وَاسِعَةٌ فَإِيَّايَ فَاعْبُدُونِ**﴾ سورة العنكبوت الآية56، والقائل: ﴿**قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ**﴾ سورة الزمر الآية 53، وهو القادر على أن يرزق مريم وغيرها ويتقبلهم قبولا حسنا كما تقبلها ﴿**رَبُّهَا بِقَبُولٍ حَسَنٍ وَأَنْبَتَهَا نَبَاتًا حَسَنًا وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا الْمِحْرَابَ وَجَدَ عِنْدَهَا رِزْقًا قَالَ يَا مَرْيَمُ أَنَّى لَكِ هَذَا قَالَتْ هُوَ مِنْ عِنْدِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَرْزُقُ مَنْ يَشَاءُ بِغَيْرِ حِسَابٍ**﴾ سورة آل عمران الآية 37، وهو الله الرحمن القادر على أن يبشّر عباده الصالحين بالذرية الصالحة، كما كان الشأن مع نبيّه زكرياء (عليه السلام) حين

وهبه يَحْيَى(عليه السلام) فقال: ﴿**فَنَادَتْهُ الْمَلَائِكَةُ وَهُوَ قَائِمٌ يُصَلِّي فِي الْمِحْرَابِ أَنَّ اللَّهَ يُبَشِّرُكَ بِيَحْيَى مُصَدِّقًا بِكَلِمَةٍ مِنْ اللَّهِ وَسَيِّدًا وَحَصُورًا وَنَبِيًّا مِنْ الصَّالِحِينَ**﴾ سورة آل عمران الآية 39، فهؤلاء وأمثالهم ممن كانوا يلجؤون إلى الله ويتضرعون إليه، ويعبدونه حق عبادة، ويتواصلون معه في السر والعلن، متقين الله شاكرين إحسانه وإنعامه، وما يؤيّد هذا قوله تعالى: ﴿**إِنَّا كُنَّا مِنْ قَبْلُ نَدْعُوهُ إِنَّهُ هُوَ الْبَرُّ الرَّحِيمُ**﴾ سورة الطور الآية 28، وهذا قول أهل الجنة الذين فهموا كنه قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنْتُمْ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ هُوَ الْغَنِيُّ الْحَمِيدُ**﴾ سورة فاطر الآية 15، فاستجابوا لأمره تعالى، فهو سبحانه محمود في ذاته، مستحق للحمد، أهل للثناء، غير محتاج إلى شكر من شكر أو كفر من كفر؛ لأنّه غني مستغن عن العباد كلّهم أجمعين فهو جلّ جلاله القائل: ﴿**أَنْ اشْكُرْ لِلَّهِ وَمَنْ يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ**﴾ سورة لقمان الآية 12.

ثمة إذا تواصل يقوم بين العبد وربه، وهو الذي حدا بالمتلقي إلى التوجّه نحو الخطاب القرآني ليبلغ منه غايته، وهكذا تصير جمالية التلقي نظرية توفيقية تجمع بين جمالية النص وجمالية تلقيه، استنادا إلى تجاوبات المتلقي وردود فعله، باعتباره عنصرا فاعلا وحيا، يقوم بينه وبين النص الجمالي تواصل وتفاعل فني، ينتج عنهما تأثر نفسي ودهشة انفعالية، ثم تفسير وتأويل، فحكم جمالي استنادا إلى موضوع جمالي ذي علاقة بالوعي الجمعي؛42 لأنّ المتكلم كان يهدف إلى إيصال كلام غاية في الإنسانية، من أجل الإعراب عن جملة من القيم الجمالية العليا، مستندا في ذلك إلى شروط معينة يجب توافرها كالعقل المجرد في الإبلاغ والإيصال والتفهيم والإقناع، وكالقلب في التأثير بأساليب فنية وجمالية خاصة، تحكمها أصول مشتركة بين قطبي التخاطب المتكلم والمتلقي.

وفي حال إذا ما تلقّف المتلقي هذا الخطاب وفقا لهذه الشروط، تتحول القيم الجمالية التي أودعت في الخطاب إلى جماليات يصعب حصرها وقد يستحيل، وبالتالي فإنّ هذا التخاطب تحقق؛ لأنّه قام على نظام لغوي مشترك تمّت فيه مراعاة ظروف التخاطب والتخاطب، مع العلم بأن التخاطب مع الغير يجيء على شكل إثبات أو تساؤل أو طلب أو أمر من دون أن يتوقف ليكون تواصلا.43

وإن نعجب فعجب أن نجد التخاطب على هذا النحو من الشمولية والتمام، وخصوصا عندما يتنوع الخطاب وتتنوع أحكامه تبعا لتنوعه، فهو يجعل جميع صنوف هؤلاء المتلقين قلوبا متوحدة في أجساد متفرقة، وأرواحا متعالقة في عقول متباينة، فهو يشدّ المتلقي فلا يزيغ عن الخطاب محتوى أو شكلا، أو محتوى وشكلا في آن معا. وإن رغب عنه فلعيب أو خلل موجود في المتلقي ناتج عن جحوده وتعنته، مع شدة إعجابه به وانبهاره في ذات الوقت، «فترى غير المتعلم يطرب للقرآن، ويجد فيه ما يرضيه، ونصف المتعلم يجد في القرآن ما يرضيه، والمتبحر في العلم يجد في القرآن إعجازا يرضيه».44، فكلّ فئة من هذه الفئات قد وجدت لنفسها موضعا داخل الخطاب في أوضاع متراوحة بين الإقبال والإدبار والتصديق والتكذيب... ومن خلالها . أي الفئات . كان الفعل التخاطبي خاضعا لنمطين من المتلقين: المؤمن والكافر.

فأما المتلقي المؤمن فهو يتصف بأنه محدد معين، غير مذكور باسمه، كقوله تعالى: ﴿**إِلَّا تَنصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللَّهُ إِذْ أَخْرَجَهُ الَّذِينَ كَفَرُوا ثَانِيَ اثْنَيْنِ إِذْ هُمَا فِي الْغَارِ إِذْ يَقُولُ لِصَاحِبِهِ لَا تَحْزَنْ إِنَّ اللَّهَ مَعَنَا فَأَنزَلَ اللَّهُ سَكِينَتَهُ عَلَيْهِ وَأَيَّدَهُ بِجُنُودٍ لَمْ تَرَوْهَا وَجَعَلَ كَلِمَةَ الَّذِينَ كَفَرُوا السُّفْلَى وَكَلِمَةُ اللَّهِ هِيَ الْعُلْيَا وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾ سورة

التوبة الآية 40، والصاحب هنا أبو بكر الصديق (رضي الله عنه) أوكقوله تعالى: ﴿**أَكَانَ لِلنَّاسِ عَجَبًا أَنْ أَوْحَيْنَا إِلَى رَجُلٍ مِنْهُمْ أَنْ أَنْذِرِ النَّاسَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا أَنَّ لَهُمْ قَدَمَ صِدْقٍ عِنْدَ رَبِّهِمْ قَالَ الْكَافِرُونَ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ مُبِينٌ**﴾ سورة يونس الآية 2، وهو هنا الرسول محمد (صلى الله عليه وسلم) وهو أيضا محدد معين غير مذكور باسمه، ولكّنه خاص جنسي ونوعي . وغير بعيد عن هذا قوله تعالى: ﴿**إِذْ قَالَتْ امْرَأَةُ عِمْرَانَ رَبِّ إِنِّي نَذَرْتُ لَكَ مَا فِي بَطْنِي مُحَرَّرًا فَتَقَبَّلْ مِنِّي إِنَّكَ أَنْتَ السَّمِيعُ الْعَلِيمُ**﴾ سورة آل عمران الآية 35، وقوله: ﴿**وَوَصَّيْنَا الْإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْنًا وَإِنْ جَاهَدَاكَ لِتُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلَا تُطِعْهُمَا إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ**﴾ سورة العنكبوت الآية 8، وقد نزلت في سعد بن أبي وقاص لما أسلم.

وأنه محدد معين مذكور باسمه كقوله تعالى: ﴿**وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِنْ قَبْلِهِ الرُّسُلُ**﴾ سورة آل عمران الآية 144، وكقوله سبحانه: ﴿**إِذْ تَقُولُ لِلَّذِي أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِ وَأَنْعَمْتَ عَلَيْهِ أَمْسِكْ عَلَيْكَ زَوْجَكَ وَاتَّقِ اللَّهَ وَتُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ وَتَخْشَى النَّاسَ وَاللَّهُ أَحَقُّ أَنْ تَخْشَاهُ فَلَمَّا قَضَى زَيْدٌ مِنْهَا وَطَرًا زَوَّجْنَاكَهَا لِكَيْ لَا يَكُونَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ حَرَجٌ فِي أَزْوَاجِ أَدْعِيَائِهِمْ إِذَا قَضَوْا مِنْهُنَّ وَطَرًا وَكَانَ أَمْرُ اللَّهِ مَفْعُولًا**﴾ سورة الأحزاب الآية 37، فهو هنا خاص شخصي.

وأنه غير محدد، غير مذكور باسمه، مثل قوله تعالى: ﴿**فَأَمَّا الْإِنسَانُ إِذَا مَا ابْتَلَاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِي**﴾ سورة الفجر الآية 15، وهو هنا خاص جنسي وقوله: ﴿**وَلَكُمْ نِصْفُ مَا تَرَكَ أَزْوَاجُكُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُنَّ وَلَدٌ فَإِنْ كَانَ لَهُنَّ وَلَدٌ فَلَكُمُ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْنَ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَلَهُنَّ الرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِنْ لَمْ يَكُنْ لَكُمْ وَلَدٌ**

فَإِنْ كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ الثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُمْ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَا أَوْ دَيْنٍ وَإِنْ كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَالَةً أَوِ امْرَأَةٌ وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا السُّدُسُ فَإِنْ كَانُوا أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ فَهُمْ شُرَكَاءُ فِي الثُّلُثِ مِنْ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَى بِهَا أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَارٍّ وَصِيَّةً مِنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ﴾ سورة النساء الآية 12، هو هنا خاص نوعي. وقد يكون مطلقا، كما هو الحال في هذه الآية. وقد يكون مقيدا مثلما جاء في قوله تعالى: ﴿**إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ**﴾ سورة سبأ الآية 9، وكقوله سبحانه وتعالى: ﴿**هُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا وَصَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ وَالْهَدْيَ مَعْكُوفًا أَنْ يَبْلُغَ مَحِلَّهُ وَلَوْلَا رِجَالٌ مُؤْمِنُونَ وَنِسَاءٌ مُؤْمِنَاتٌ لَمْ تَعْلَمُوهُمْ أَنْ تَطَئُوهُمْ فَتُصِيبَكُمْ مِنْهُمْ مَعَرَّةٌ بِغَيْرِ عِلْمٍ لِيُدْخِلَ اللَّهُ فِي رَحْمَتِهِ مَنْ يَشَاءُ لَوْ تَزَيَّلُوا لَعَذَّبْنَا الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا**﴾ سورة الفتح الآية 25.

وأمّا المتلقي الكافر فيتصف بأنه محدد معين، مذكور باسمه، كقوله تبارك وتعالى: ﴿**تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ**﴾ سورة المسد الآية 1، وكقوله تعالى: ﴿**وَقَالَ فِرْعَوْنُ يَا أَيُّهَا الْمَلَأُ مَا عَلِمْتُ لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرِي فَأَوْقِدْ لِي يَا هَامَانُ عَلَى الطِّينِ فَاجْعَلْ لِي صَرْحًا لَعَلِّي أَطَّلِعُ إِلَى إِلَهِ مُوسَى وَإِنِّي لَأَظُنُّهُ مِنَ الْكَاذِبِينَ**﴾ سورة القصص الآية 38، فهو هنا خاص شخصي.

وأنه محدد معين، غير مذكور باسمه، مثل قوله تعالى: ﴿**وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ**﴾ سورة المسد الآية 4؛ وهي أم جميل زوج أبي لهب، وكذلك قوله: ﴿**قَالَ إِنَّ فِيهَا لُوطًا قَالُوا نَحْنُ أَعْلَمُ بِمَنْ فِيهَا لَنُنَجِّيَنَّهُ وَأَهْلَهُ إِلَّا امْرَأَتَهُ كَانَتْ مِنَ الْغَابِرِينَ**﴾ سورة العنكبوت الآية 32، فهذا الصنف من المتلقي محدد معين غير مذكور باسمه، ولكنّه خاص جنسي ونوعي.

وأنه غير محدد غير مذكور باسمه كقوله سبحانه وتعالى: ﴿**إِنَّا أَنذَرْنَاكُمْ عَذَابًا قَرِيبًا يَوْمَ يَنظُرُ الْمَرْءُ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ وَيَقُولُ الْكَافِرُ يَا لَيْتَنِي كُنتُ تُرَابًا**﴾ سورة النبأ الآية 40، وكقوله عزّ من قائل: ﴿**وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِنْ الْإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِنْ الْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقًا**﴾ سورة الجن الآية 6، ففي هذه الآية ورد مطلقا غير مقيّد، مثلما ورد مقيّدا في قوله: ﴿**وَلَأَمَةٌ مُؤْمِنَةٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكَةٍ وَلَوْ أَعْجَبَتْكُمْ وَلَا تُنكِحُوا الْمُشْرِكِينَ حَتَّى يُؤْمِنُوا وَلَعَبْدٌ مُؤْمِنٌ خَيْرٌ مِنْ مُشْرِكٍ**﴾ سورة البقرة الآية 221.

وما يؤكّد هذا أنّ النفس «جوهر لا عرض، وحد الجوهر أنّه قابل للأضداد من غير تغيّر، وهذا لازم للنفس؛ لأنّها تقبل العلم والجهل، والبر والفجور، والشجاعة والجبن، والعفة وضدَّها».45 وقد بسط ابن الدباغ الحديث عن النفوس وأنواعها، وقسّمها إلى ثلاثة أقسام، ليدلل على أصناف من المتلقين جمعهم في قوله: «واعلم أنّ النفوس ثلاثة أقسام, نفوسٌ خُلِقت متيقّظة من ذاتها، مقبلة على بارئها بالفطرة، معرضة عن ما سواه؛ وهذه هي نفوس الأنبياء وخواص الأصفياء، أشرق عليها نور الحق فجذبها إليه، وتسمى مطمئنة. والقسم الثاني نفوس أعرضت بالكلية على الحق تعالى، وغلب عليها حبّ المحسوسات وشهوات الأجسام لاستيلاء الوهم عليها، فأنكرت اللذّات الروحانية والمدارك العقلية, وهذه هي نفوس الأشقياء, فهي محجوبة عن الله تعالى، مطرودة عن جنابه، ولا مطمع في نجاتها وتسمى الأمّارة. والقسم الثالث نفوس أقبلت على حبّ المحسوسات إقبالاً متوسطاً، ولم تستغرق فيها قوتها بالكلية، بل بقي في قوتها من اليقظة والفطنة ما تُدرِك به لذّة المعاني العقلية، وتطلب الفضائل، وتنفر عن الرذائل، فكان لها نظر إلى الجانب الأعلى بقدر ما فيها من اليقظة ونظر إلى الجنبة السفلى بقدر ميلها إلى حب الشهوات الطبيعية, وتسمى اللوّامة.

فهذه وإن كانت محجوبةً عن الحقائق الربانية يمكن أن تتذكّى بالرياضة، وتلحق برتبة السعداء, وهذا الصنف هم الذين وُضعت لهم مراتب السلوك, وإليهم قصدنا بهذا التنبيه, إذ الصنف الأول لا يحتاجون إلى سلوك، فإنّ الحق تعالى أرادهم، فاختصهم لعنايته, والصنف الثاني طُبعوا على الشقاء في أم الكتاب ولا تبديل لخلق الله، والصنف الثالث هم أصحاب الرياضة؛ لأنّ الأصل طهارة النفس وخلوصها من آثار الظلمة».46 وهذا ما يعني أنّ مفهوم المتلقي بتعدده واختلافه عرف مفاهيم متنوعة ومتشعبة، إذن فهو أكثر استيعابا وأوفر تحصيلا لمفاهيم أكسبته تضخما دلاليا، لذلك يبدو تناوله كاملا أمرا مستحيلا.

وقصارى القول: إنّ هذا الخطاب الرباني في طرحه الإعجازي، لم يكن في مستوى تصور هؤلاء المتلقين جميعا، بالرغم من تباينهم، وتمايزهم، أو تفوقهم وتمكّنهم من فنون القول، أو إخلاصهم وتمثلهم للخطاب الذي قال عنه تبارك وتعالى: ﴿قُرآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ﴾ سورة الزمر الآية 28، إذ لما كان تفاعل المتلقي بالمتكلم تواصلا، وتفاعل المتلقي بالخطاب تأويلا، كان لابد من أن يكون الخطاب دالا على مبلِّغه وفي مستواه حتى يستقيم التخاطب ويتمكن في النفوس.

تمثل شمولية الخطاب من خلال قوله تعالى: **﴿هَذَا بَلَاغٌ لِلنَّاسِ وَلِيُنذَرُوا بِهِ وَلِيَعْلَمُوا أَنَّمَا هُوَ إِلَهٌ وَاحِدٌ وَلِيَذَّكَّرَ أُوْلُوا الْأَلْبَابِ﴾** سورة إبراهيم الآية 52، وجها من وجوه الإعجاز، كما أنّ «اقرأ» لم تكن خطابا محصورا في علاقته بين الله ورسوله محمد (صلى الله عليه وسلم) وإنّما امتدت العلاقة لتشمل «كلّ إنسان يفهم الخطاب من بعده»،47 وبذلك فهو يمثل ظاهرة متعدّية تحيط بكلّ الفئات بمستوياتها المعرفية المتنوعة والمختلفة، وبتفاوت استعدادها لتلقي الخطاب؛ لأنّ «الإعجاز

كحجة لا بد أن يكون في مستوى إدراك الجميع وإلا فاتت فائدته، إذ لا قيمة منطقية لحجة تكون فوق إدراك الخصم، ومن حيث كونه وسيلة لتبليغ دين أن يكون فوق طاقة الجميع».48 ولعل هذا ما يخوّل لنا أن نضع كل فئة ونوعية في مرتبة بعينها؛ ذلك أن الخطاب القرآني يقوم بها من منطلق قوله (صلى الله عليه وسلم) «نحن معاشر الأنبياء أمرنا أن نُنْزِلَ الناس منازلهم، ونكلمَهم على قَدْرعقولهم».49

والحق أن هذا الخطاب الرباني على قداسته وعلوه استوجب النزول إلى كل الفئات من الناس، أنبياء ورسل، وعلماء راسخين في العلم وجاهلين، وحكام ومحكومين، وعرب وأعاجم، وفقراء وأغنياء، ومؤمنين وكافرين ومنافقين، وأتقياء وعصاة، وسعداء وأشقياء، ذكور وإناث... لذلك «ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسّم أقدار الكلام إلى أقدار المعاني، ويقسم أقدار المعاني إلى أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدارتلك الحالات»؛50 لأنّه بكل بساطة يتكلم ليفهم ويقول ليبين.

الهوامش

1 - فولفجانج إيسر: فعل القراءة. نظرية في الاستجابة الجمالية. تر عبد الوهاب علوب المجلس الأعلى للثقافة 2000 ص ص 27. 28

2 - ينظر محمد العمري: البلاغة العربية. أصولها وامتدادها. أفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب. بيروت. لبنان، 1999 ص 293

3 - عبد الرحيم محمد الهبيل: فلسفة الجمال في البلاغة العربية. الدار العربية للنشر والتوزيع. مدينة نصر. مصر، ط 1، 2004 ص 28

4- H . R. Jauss : Pour une esthétique de la réception _ Gallimard _ Paris ; 1978 p 45

5 - أبو هلال العسكري: كتاب الصناعتين، تحق علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، عيسى البابي الحلبي. القاهرة (د.ت) ص 250

6 - ينظر المقريزي: إمتاع الأسماع بما للرسول من الأنباء والأموال والحفدة والمتاع، تصحيح وشرح محمود محمد شاكر. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر. 1941ص 15

7 - ميجان الرويلي. سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي. إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب بيروت لبنان ط 2، 2000 ص 181

8 - اختلف أهل العلم في الخطاب الذي يشير النص فيه إلى اختصاص الرسول(صلى الله عليه وسلم) به، هل هو خاص به وحده أو هو يتناول أمته أيضا؟ فمن قائل: إنّ الخطاب يظل على خصوصيته، ولا يتناول الأمة، وهو قول الجمهور. ومن قائل: إنّ الخطاب يتناول الأمة، لأنّ الرسول(صلى الله عليه وسلم) قدوة لها، فخطابه خطاب لأمته، إلا ما قام الدليل على خصوصه به (عليه الصلاة والسلام) وقد جاء القرآن مؤيدا لذلك، كقوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمْ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾ سورة الطلاق. الآية1، فلو كان الخطاب خاصا

لقال تعالى:{إذا طلقت النساء}. وهذا قول أبي حنيفة وأحمد بن حنبل، وإن جاز لنا أن ننظر إليها على أنّ المراد من الجمع فيها التشريف والتعظيم، كما يرى كثير من المفسرين كابن كثير والقرطبي والسيوطي. كما اختلفوا في جمع المذكر السالم فقال الجمهور: إنّه لا يتناول الإناث بدليل استخدام القرآن ألفاظ «المسلمين» و«المسلمات» و«المؤمنين» و«المؤمنات»، فلو كان المدلول واحدا لما فرق بينهما. وقال الحنابلة وبعض الظاهرية: يتناول الفريقين، الرجال والنساء، لأنّ أغلب أوامر الشرع ونواهيه قد وردت بصيغة الجمع المذكر. وتساءل بعض العلماء عن خطاب المشافهة، إذا كان موجها إلى مخاطبين حاضرين في زمن الخطاب: هل يعم غير الحاضرين؟ فذهب الجمهور إلى أنّ الخطاب الخاص بالحاضرين لا يتناول غير الحاضرين، ويحتاج شمولهم إلى دليل آخر. وذهب الحنابلة وبعض الفقهاء إلى أنّ الخطاب يعمّ الجميع سواء في زمن الخطاب أو بعده. ينظر نخبة من العلماء: قاموس القرآن الكريم . المدخل . مؤسسة الكويت للتقدم العلمي . الكويت . ط1 1992 ص 197 وما بعدها.

9 - ينظر محمد مفتاح: النص . من القراءة إلى التنظير . شركة النشر والتوزيع . المدارس . الدار البيضاء، ط1 2000 ص 57

10 - ميكائيل ريفاتير: معايير تحليل الأسلوب، تر حميد الحمداني . دار سال . المغرب، ط1 . 1993 ص 35

11 - أبو حامد الغزالي: إحياء علوم الدين، دار الكتاب العربي . (د ت) ج 3 ص 127

12 - حسن مصدق: النظرية النقدية التواصلية، المركز الثقافي العربي . الدار البيضاء . المغرب، بيروت . لبنان، ط1، 2005 ص 16

13 - وقد سمي الدين فطرة، لأنّ الناس خلقوا له وعلى مبدأ التوحيد.

14 - وهذا بغض النظر عن الطريق الذي سلكه.

15 - ينظر فرجينيا وولف: القارئ العادي . مقالات في النقد الأدبي . تر عقيلة رمضان، مراجعة سهير القلماوي، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر، مصر 1971 ص 7

16 - ينظر أبو عبيدة: مجاز القرآن، عارضه بأصوله وعلّق عليه محمد فؤاد سزكين، مؤسسة الرسالة. مصر. ط 2، 1981 ج1 ص 8

17 - ينظر ابن هشام (أبو محمد عبد الملك بن هشام بن أيوب الحميري المعافري البصري): السيرة النبوية، تحق طه عبد الرؤوف سعد. دار الجيل. بيروت. المجلد الأول ج2 ص ص 156 .157

18 - التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة، صححه وشرح غريبه أحمد أمين وأحمد الزين، المكتبة العصرية. بيروت. 1953 ج1 ص 205

19 - Paul Ricœur : Du texte à l’action p 36

20 - آ. أي. ريتشاردز: مبادئ النقد الأدبي. دراسة أدبية. تر إبراهيم الشهاني. منشورات وزارة الثقافة. سورية 2002 ص 206

21 - البخاري: صحيح البخاري

22 - ينظر يوسف القرضاوي: الخصائص العامة للإسلام، شركة الشهاب، الجزائر ص 55

23 - للاستزادة ينظر جيلالي الكدية: تأويل النص الأدبي. نظريات ومناقشات ضمن «من قضايا التلقي والتأويل» سلسلة ندوات ومناظرات رقم 36، 1995 منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس. الرباط. المغرب، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء ط 1، 1994 ص 42

24 - ينظر فرانسواز أرمينكو: المقاربة التداولية، تر سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع. الدار البيضاء. المغرب، ط 1، 1987 ص 102

25 - ينظر إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية. دراسات لنصوص شعرية حديثة. دار توبقال للنشر. الدار البيضاء. المغرب ط 1، 2000 ص 7

26 - ابن خلدون: المقدمة، دار الكتاب اللبناني. بيروت. ط2، 1979ص 70

27 - مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري: صحيح مسلم، ص 26

28 - السكاكي: مفتاح العلوم، تحق نعيم زرزور، دارالكتب العلمية. بيروت. 1983 ص 7

29 - ميجان الرويلي. سعد البازعي : دليل الناقد الأدبي. إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا. ص 52

30 - التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة ج 2 ص 21

31 - الفجوة هنا لا تعني وجود نقص أو خلل وإنما هي مساحة واسعة تولى الذي لا ينطق عن الهوى الإفصاح عن المسكوت عنه وتفسيره وبيانه وتفصيله للقاصي والداني كما ينبغي أن يكون؛ لأن القرآن نزل كاملا تاما.

32 - البخاري: صحيح البخاري. ص 159

33 - ينظر فولفجانج إيسر: فعل القراءة. نظرية في الاستجابة الجمالية. ص 47

34 - إدريس بلمليح: القراءة التفاعلية. دراسات لنصوص شعرية حديثة. ص 55

35 - ابن قتيبة (عبد الله بن مسلم): تأويل مشكل القرآن، شرح وتحق السيد أحمد صقر، دار إحياء الكتب العربية. مصر. ط 1، 1954 ص 62

36 - التوحيدي: الإمتاع والمؤانسة ج1 ص 27

37 - للاستزادة ينظر ميجان الرويلي. سعد البازعي: دليل الناقد الأدبي. إضاءة لأكثر من خمسين تيارا ومصطلحا نقديا معاصرا. ص 39

38 - ينظر الملاخ : مفاهيم في التواصل، تاريخ النشر 02022005 http:www. aljamaa.comarindex.asp ص 1

39 - التوحيدي: الإمتاع و المؤانسة ج 1 ص 213

40 - أرمينكو (فرانسواز): المقاربة التداولية، تر سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر و التوزيع. الدار البيضاء. المغرب ط 1، 1987 ص 80

41 - النووي (محي الدين يحي بن شرف): منهل الواردين شرح رياض الصالحين، ضبط ووضع صبحي الصالح دار العلم للملايين. بيروت ط 1. 1970 ص 598

42 - حميد سمير: النص و تفاعل المتلقي في الخطاب الأدبي عند المعري . دراسة . اتحاد الكتاب العرب . دمشق . 2005 ص 17

43 - André Martinet : La linguistique synchronique – presses universitaire de France -1974 p 9

44 - الشعراوي محمد متولي: معجزة القرآن الكريم، دار الخياط للطباعة والنشر والتوزيع . دمشق . ط1، 2005 ص 24

45 - التوحيدي: الإمتاع و المؤانسة ج1 ص ص 200 - 201

46 - ابن الدباغ (أبو زيد عبد الرحمن بن محمد): مشارق أنوار القلوب ومفتاح أسرار الغيوب، دار صادر . بيروت . 1959, ص 10

47 - يوسف القرضاوي: الخصائص العامة للإسلام، شركة الشهاب . الجزائر . 1977 ص 60

48 - مالك بن نبي: الظاهرة القرآنية، تر عبد الصبور شاهين، تقديم محمد عبد الله درازومحمود محمد شاكر، دار الفكر . دمشق . 1981 ص 64

49 - صحيح مسلم . المقدمة ص 5

50 - الجاحظ: البيان و التبيين، تحق عبد السلام هارون، دار الجيل . بيروت . 1948 ج 1 ص ص 138 . 139

مؤشرات التجريب في الشعر البحريني المعاصر
(قراءة في أعمال إبراهيم بوهندي)

أ.د عثمان بدري (ج.الجزائر)

تؤكد قرائن عديدة، على تميز فسيفساء المجتمع في مملكة البحرين، بحيوية التواصل مع الثقافات والحضارات الإنسانية الكبرى، التي تكون مراكز وأطراف " القوة الناعمة " للقارة الآسيوية، كالهند والفرس والصين، وما إليها، فضلا عن تشبعها بتوهج الذاكرة الوجدانية والثقافية والحضارية لما بين الرافدين.

ولعل هذا من بين ما حفز مخيلة الشاعر الرومانسي الهادف، أحمد محمد الخليفة (1929)، حين رسم لوحة مكانية، مائية متراقصة الأضواء للبحرين، في معزوفته الغنائية الأيقونية الموسومة بعنوان : " جزائر اللؤلؤ "(1).

ولأسباب مركبة لا يتسع لها المقام، يلاحظ المهتم بالشأن الثقافي في مملكة البحرين، أن الوعي الاجتماعي والثقافي والأدبي والحضاري للنخب المبدعة أو المفكرة في هذا الفضاء، أقل اعتدادا بِالنبّرِ العالي لثقافة الأحساب والأنساب، بالمقاسات الملاحظة هنا وهناك في أرجاء إقليمية أخرى، وأكثر ولاء وتجذرا في القيم الاجتماعية والثقافية والحضارية

الإنسانية المشتركة بين الناس، بصرف النظر عن تباين أعراقهم ومواقعهم وأهوائهم، فالبحرين – بذلك – حضن اجتماعي وإنساني دافئ يستقطب ويجرب وينتج قيم وآليات التمكين للحرية والتسامح واحتضان الاختلاف والتعدد والتنوع، طريقا إلى العمران والاستخلاف في الأرض.

وفي سياق استكشاف ومعاينة ذاكرة الحياة الشعرية التي تزدهي بلآلئها مملكة البحرين، استوقفتنا تناسلات المشهد الشعري المعاصر فيها، بكفاءة وجرأة "انزياح" الملكات الشعرية المكرسة فيها(2)، عن الدوران في مدارات البنى الشكلية أو الموضوعاتية التقليدية التي تتناسخ من بعضها، دون فك عرى التواصل مع المواقف أو الحالات الشعرية أو غير الشعرية التراثية الخالدة في مجرى الزمن": طرفة بن العبد، السموأل، مجنون ليلى، المتنبي إلخ ... من جهة، وبحيوية وتنوع اقتحامها لمجاهيل " اللاَّوَعْيْ " المحتبسة فيما وراء أرمدة الواقع الإنساني المتشظي، الذي أفقدته إكراهات الخطاب الأحادي الآمر (هوية) المعنى المتجذر ، المتغير، المتغاير، في آن معا، من جهة ثانية.

وقد تجلى تكامل التجارب الشعرية البحرينية المعاصرة لاستكشاف "الزمن الضائع"، أو "الوعي المفقود" في مؤشرات إجرائية حيوية جديدة، في صميم الحساسيات الفنية والأدبية والفكرية الحداثية ، أبرزها وأكثرها دورانا في المنجز الشعري البحريني المعاصر، "آلية التجريب 3)« Expérimentation)، الناتج – وجوبا – عن حساسية «الانزياح» EGART في مقول القول وفي كيفية تحققه معا.

وأول مؤشر عام للتجريب في التجارب البحرينية المعاصرة، أنها تكاملت في تجذير وإنتاج انزياحات وتوصيفات أو شهادات الشعراء العرب

الأقطاب، الذين أسسوا وكرسوا الوجهة التجريبية للحداثة الشعرية، مثل رسول الشعر الحر على إطلاقه بدر شاكر السياب (1926 - 1964) الذي قال: " إن الشعر الحر أكثر من اختلاف عدد التفعيلات المتشابهة بين بيت وآخر، إنه بناء فني جديد واتجاه واقعي جديد، جاء يسحق الميوعة الرومانتيكية وأدب الأبراج العاجية وجمود الكلاسيكية "(4).

وبزاوية منفرجة ورد لسليله علي أحمد سعيد (أدونيس)، توصيفا شاملا وعميقا نصه: "وقف أسلافنا عند مظاهر الطبيعة وأشكالها الخارجية، أما اليوم فإن قلوب وارثيهم تخفق صوب الأعماق والجذور، كان الإبداع لدى أسلافنا يقوم على انتقاء موضوعات في حدود الوعي الإنساني العام، غير أن موضوع الإبداع اليوم جوهره تجربة تتجاوز القيم المألوفة والأشكال المكرسة، صار الإبداع الشعري، وسيلة لاكتشاف نفسي، واكتشاف الإنسان والعالم، صار فعالية جوهرية تتصل بوضع الإنسان ومستقبله ومصيره "(5).

ويختزل شاعر سلطة هوية النفي والغياب، الراحل محمود درويش (1944 - 2008) تعريف الشعر الحديث (الحداثي) بأنه "شعر تجريبي"(6)، وعلى حواف السياق نفسه، يعتد الناقد محمد برادة باستخلاص شاعر تجريب الأقنعة والرموز الأيقونية، إزرا باوند (1889 - 1972) EZRA Pound : " الأدب يموت بدون التجريب المستمر "(7).

ولعل من بين النقاد المبدعين ،الأحدث الباحث المتفلسف، معجب الزهراني، الذي اختزل بلاغة التجريب في التجارب الشعرية الحداثية البحرينية وذلك في إحدى متواليات مدخل دراسته الممتعة عن قاسم حداد، بعنوان مفصلي، فاصل، وهو " لعبة المحو والتشكيل في أخبار

مجنون ليلى"، إذ يقول: " في سياق تعلق الشاعر الحديث بمبدأ التجريب والتجاوز المستمر للمنجز الإبداعي السابق والسائد، الذاتي والغيري، فإنه يباشر مغامرة الكتابة الشعرية الجديدة بطريقة تجعل النص المنجز " ملتبسا " فلا يقبل النمذجة والتصنيف وفق أي مبدأ نقدي أو إبداعي مسبق (...)، يمكن القول بأن عملية الصوغ والتشكيل الشعرية موجهة في بعض النصوص أو النماذج، وبمقصدية ما، ضد عملية التموضع و"التجنس"، وكأن مبدأ " العدول " أو الانحراف أو الانزياح يطال في الوقت نفسه أسلوب الكتابة، والشكل، أو المظهر العام للنص المكتوب "(8).

وإذا تجاوزنا بعض التجارب التي تعثرت بها الطريق إلى الحداثة، فالمستخلص من معاينة عشرات النصوص الشعرية البحرينية المعاصرة(9)، يؤكد على تكامل منتجها ومتذوقيها مع الأقطاب الشعرية الكبرى التي استهوتهم، مثل السياب، وأدونيس ، وصلاح عبد الصبور (1931 - 1981)، والبياتي (1926 - 1999)، وأمل دنقل (1940 - 1980) ومظفر النواب، وغيرهم، في إرادة الإصرار " على الخروج من مدار الأنساق الثقافية والإبداعية المعيارية الجاهزة، وقد تمثل هذا الإصرار في خلقهم وتشكيلهم للغة شعرية "رؤيوية" من رحم اللغة الأم، اعتقادا منهم بأن ذلك هو الذي يتيح لهم أن يتميزوا باقتناص وتوليد الرموز الشعرية المفعمة بالمعنى الفني المتجذر، من موقع تشبعهم بافتقاده في راهن حياتهم التي هي جزء لا يتجزأ من حياة مجتمعهم "(10).

وللإنصاف فإن معاينة دواوين الشاعرين البحرينيين ، قاسم حداد، وعلوي الهاشمي المتصدرين محليا وإقليميا وقوميا ، تؤكد على كفاءة وجرأة وجاذبية اشتغال اللغة الشعرية عندهما على جماليات التجريب

التي لم تقتصر – كما أشيع- على خرق المكون الإيقاعي النمطي الرتيب للعروض الخليلي ، أو على فك الإرتباط بالمكون ألموضوعاتي: (شعر الموضوع) أو "القضوي": (شعر القضية)، أو على الارتياب في الحالات والأحوال الوجدانية المتناسخة بخصوص الأنثى : (شعر الحب ، وما إليه) ، وإنما هي تجاوزت ذلك لخلق كون شعري "رؤيوي" مفتوح على خصائص أشكال التعبير الفنية "الخارج/ شعرية"، كالأسطورة"، و"الحكي" ، والأحلام، و"الصوفية"، في أعلى مدارجها الوجودية، واستحضار الغياب في شكل "أقنعة" مركبة الأدوار ، كما الحال ، في مسرح "اللامعقول" ، والفنون التشكيلية البصرية " ، و"وقع" السنفونيات الموسيقية العالمية التي تستلذ التغني بتفريد مواقف الاغتراب الوجودي في هذا العالم ، بوصفه – الاغتراب- ضريبة فلسفة الحرية والاختيار من جهة، وسخرية من قصور وتهافت فلسفة الضرورات القهرية الزمنية أو "الفوق/ زمنية" التي يبدو فيها الإنسان مجرد دفقة بيولوجية بلا معنى ، في حين أنه هو "معنى المعنى" منذ بدء الخلق إلى يوم يبعثون.

ومن بين أخصب وأرق التجارب اللافتة، تجربة الشاعر إبراهيم بوهندي الذي اشتغلت مخيلته الشعرية على فسيفساء متناثرة للتجريب يمكن اختزالها في نوعين متباينين من مؤشرات التجريب، يبدو أحدهما تجريبا ناعما لا يؤدي إلى اختراق مقال ومقام الشكل الفني للشعر الحر، وإن انفتح به على خصائص أشكال التعبير الفنية الأخرى، ويبدو ثانيهما تجريبا نوعيا يخترق البنية الشكلية والموضوعاتية للشعر المعاصر، ليولد – بذلك – شكلا فنيا متلاقح " الأجناس"، إذ يمكن أن يقرأ كأسطورة شعرية سردية، ويمكن أن يُتمثل كفضاء مسرحي مقنع على طريقة (الاستعراضات الاحتفالية) "الكرنفالية"، ويمكن أن يستقبل كلوحات

تشكيلية أيقونية ساخرة، أقرب ما تكون إلى روح فن ″ الكاريكاتير ″ ويمكن أيضا أن يقرأ كرواية شعرية ساخرة، إلخ...

وتتبدى مؤشرات التجريب الناعم، أو التجريب داخل النوع نفسه، في الدواوين الثلاثة التي تتغذى عتباتها الخارجية أو الداخلية فيها من بعضها بعضا، وهي: ″ أشهد أني أحب ″، الصادر سنة 1987، و″ غزل الطريدة ″، الصادر سنة 1994، و″ قيام السيد الذبيح ″ الصادر سنة 2006، في حين تتجلى مؤشرات تجريب الاختراق في العمل الملتبس، المعمى المغرق في الغرائبية، وفي إعادة ″ تجنيس ″ المتخيل الشعري، الموسوم بعنوان: ″ الوطيسة ″ الصادر سنة 1994.

ولاستكشاف ذلك – دون البرهنة عليه لضيق المقام – نتساءل: ما هي أبرز مؤشرات التجريب الناعم، وما هي أبرز مؤشرات التجريب الخارق، أو الجذري ؟؟

1- يقتضي السؤال الأول الإشارة إلى أن المجال الناظم لدوران المخيلة الشعرية في هذه الدواوين الثلاثة، مجال وجداني/فكري، وجودي مركب، تنتظمه مفارقات الحرية ومشتقاتها المتماثلة معها أو المناظرة لها على نحو عكسي يقوم على النقض والنفي، أو على ″نفي النفي″ ، كما هو الحال في دواوين ابراهيم بوهندي الثلاثة المتوالدة من بعضها.

وبعبارة أوضح وأدق، فإن معاينة المجال الذي تتحرك فيه نسبة 90 %، من نصوص هذه الدواوين، تؤكد على تماهي لغتها وصورها وإيقاعها في الاشتغال على توليد رؤية ″نَقْضِ″، أو ″ نَفْي ″، أو – إذا تسامحنا – مقاومة وتشتيت الوعي بمباعث صيرورة الاغتراب والتشظي وافتقاد الهدف، وتلاشي الكينونة الروحية في العالم.

ويتأسس هذا " النقض " في " العنوان النواة "، الذي توالدت منه هذه الرؤية (يا) في كل أعمال إبراهيم بوهندي، وهو: " أشهد أني أحب "، الذي صيغ وجه لفظه وملفوظه المظهر بنفي صيغة قفاه المضمر، وهو " لا أشهد أني أحب "، ومن ثمة " فأنا أكره ".

وقد لا يكون من باب تحميل ما لا يحتمل، أن نشير إلى أن علامات مثل: " أشهد أني أحب"، و" لغة الوجد "، و" من عاشق إلى البحر "، و" تأخذين حضوري "، و" غزل الطريدة"، و" في نشوة العشق "، و" طارقة الرؤى "، و" قراءة الأيام "، و" هسهسات في الصدى "، إلخ... قد رحلت سر اكسير اكتشاف الموجود في الوجود من مجال اليقين العقلي، كما صاغه أبو الفلسفة الحديثة (ر.ديكارت) (1650- 1595) (René DESCARTES)، في مقولته المشهورة «أنا أفكر، إذن، فأنا موجود»(11)، إلى مجال سلطة اليقين في الحدوس والمواجد الإنسانية الروحية، التي تتسع لها ولكل مشتقاتها صيغة: « أنا أحب، إذن، فأنا موجود».

والأمثلة لذلك أكثر من أن تعد في هذه الدواوين، ولكن بحسبنا أن نشير إلى قطوف منها في ما يأتي:

« قاحل عمري
أَفِيضي يُثْمِرُ العُمْرُ أَمَلْ

....

طاَرَدَ اللَّيلُ عُيُوني
فَرَأَى وَجْهُكِ في كُلِّ مَحَلْ "(12)

....

"عَيْنَاكِ يَا حَبِيبَتِي
تُشَرِّعُ الطَّرِيقْ

وتُعْلِنُ السَّفَرْ

وتُرْسِلُ المَطَرْ

وتَفْتَحُ الكِتَابْ" (13).

" رَشَفَاتُ رُوحِي في هَواَكِ زُلاَلُ

والوَقْتُ بَرْقٌ في اللِّقَاءِ ...

وبَعْدَهُ كُلُّ الثَّوَانِي في الحَيَاةِ ثَواَقِلُ " (14)

" أَهِيمُ بِكُلِّ ماَ يَأْتِي من الأَفْكاَرِ

أَسأَلُكِ

إذا جادت بك الأيام

في خوفي من الأسوار

شُقَّ الصدرعمَّا فيه من الأسرار

صرت الماء

صرت الحجر

صرت النهر

صرت النار

صرت الحرف

صرت العزف

والدنيا كتاب يسكن الأشعار" (15).

" أنا هنا

أرسم وجه طفلة

هي الأنا وأنتما ونحن

للآتين

و هي كلما

تهيأ السيف

ترانا قد برينا قلما

فيثلم السيف

ويغدُو

كل من أبدع فينا علما (16)

نستنتج من ذلك أن الشاعر إبراهيم بوهندي ، يتكامل مع مجنون ليلى قديما، ونزار قباني (1922 - 1998)، حديثا وما إليهما ، في الاستعاضة عن الحرية المنفية وعن معاناة الاغتراب والتشيء وافتقاد المعنى، بالمواجد الوجدانية والروحية الوجودية التي تكاملت في سن وترسيم خلاصة إكسير الحياة : "أنا أحب ، إذن فأنا موجود "، التي تشي بصيغ مضمرة لها مثل "أنا أحب، إذن، فأنا حر" ، و"أنا أحب ، إذن ، فأنا متجذر" ، و"أنا أحب ، إذن ، فأنا المعنى"، وهذا -في الواقع- أحد أهم مؤشرات التجريب الناعم في شعر إبراهيم بوهندي، على مستوى ملفوظ الرؤية الناظمة التي سُكَّتْ في الكون اللفظي لها ، فإذا "هما هما" كما في أوراد الصوفية.

2 - بتأثير طبيعة المجال الناظم للمواجد الشعرية في دواوين إبراهيم بوهندي السابقة، لاحظنا وجود لطائف متفاوتة للتجريب الناعم في هذه الأعمال ، على مستوى كيفية القول الشعري، نجملها في المؤشرات التالية:

بخلاف ما هو متواتر ومكرس في التجارب الشعرية المعاصرة التي تتغيا افتعال التجريب والتجاوز والاختلاف والغموض والإبهام إلى حد التعمية، فمكون اللغة الشعرية في مواجد إبراهيم بوهندي بقدر ما ينزاح عن القاموس الاصطفائي المتقعر ، الذي أنهكه التداول في الشعر العربي

القديم ، وعن القاموس المبهم المعمى الذي يتقصد مريدوه اصطناع التجريب، فإنه يجمع بين التوامض الإيحائي الشفاف للغة الشعرية ، وبين سلاسة وانسياب وبساطة ونعومة اللغة النثرية.

وإجمالا فاللغة الشعرية في كل هذه الدواوين، أقرب ما تكون إلى وجدان الحياة الإنسانية التي يضطرب بها واقع الإنسان الحديث والمعاصر، وبالأخص في الحالات والمواقف والأوضاع الوجودية الكونية التي تجعله يناجي حضوره في الغياب، كما في "قرأت في لغة الحفيف" (17) ، وحسيس ليلة النجوى(18) ، و"قيام السيد الذبيح"(19)، أويناجي داخله في خارجه، كما في: "طقوس التوبة" (20)، وفي "سؤال الدخول" (21) ، وفي "حوار الصمت"(22).الخ...

وهي -اللغة الشعرية- باختصار، لغة تشرب من زلال سحر البيان العربي، دون أن تغرق في مياهه الراكدة، وهي - في الآن نفسه- تقتات مما تدخره وتفيض به الحالة، الشعورية والذهنية والخيالية ، الفورية ، الفوارة ، التي جعلت منها لغة تعبيرية من حيث هي تصور، ولغة تصويرية من حيث هي تعبر وهي -إلى هذا وذاك- لغة تتميز بطاقة إيحائية انسيابية، تومض وتتوامض بها علاماتها اللفظية المتماهية ، بل "المتذاوتة" مع ملفوظاتها على نحو من الإدراك الوجودي المركب، الذي يذكرنا بالأستبصارات الفذة لأحد مؤسسي ورواد الفلسفة" الظاهراتية، La phénoménologie (مارتن هيدجر)(23) (1889 - 1976) (Martin Heidegger) حين عمم فقال : «... وبدون اللغة لن تكون الأشياء على ماهي عليه ، ذلك أن اللغة هي التي تستدعيها وتعطينا القدرة على استدعائها، وبهذا المعنى فإن اللغة هي التي تفتح لنا العالم، لأنها وحدها التي تعطينا إمكانية الإقامة بالقرب من موجود منفتح ... إن اللغة هي بيت الوجود

الذي يسكنه الإنسان ، وفيه يتخذ كل شيء مكانه» (24)، ليمعن في التخصيص قائلا : «إن في الشعر يتجلى وجود اللغة ، واللغة ليست في المقام الأول وسيلة اتصال وإنما هي (أساسا) ما يضمن إمكان الوجود في وسط انفتاح الموجود»(25)

مؤشرات التجريب الجذري في عمل : «الوطيسة أو: (أسْطَرَةُ الوَاقِعِ).

1- لا شك أن المجال الوجداني الوجودي ، الناعم المترفق ، في الدواوين السابقة لإبراهيم بوهندي هو الذي استلزم أن لا تؤثر آلية التجريب الناعم على تماسك وانسجام وتميز تناسلات السلالة الشعرية في شكل الشعر الحر ، المنفتح على شعرية منثور أحلام ومواجد وتبتلات الروح التي لم تقبل بأسر الاحتباس في سجن الواقع بنفس القدر الذي يجعلها تقاوم الاغتراب والاجتثاث من الحياة.

أما ها هنا ، فالأمر يبدو مختلفا، اختلافا جذريا يشمل مكون مجال القول المترامي، المركب ، الذي يشغل فضاءات ومصائر اجتماعية وإنسانية وأخلاقية وحضارية وروحية شاسعة في المعمورة عموما ويتركز وقعه الجنائزي المضمر في بؤر معينة من الشرق الأوسط ، وتحديدا ، في المشرق العربي الذي كان قديما -وهذه مفارقة مضمرة- مهبط الرسالات السماوية الكبرى: (التوراة -الإنجيل -القرآن الكريم)، ومهوى كل الأنبياء، والرسل ، والعباد ، والصالحين من أهل الله ، وفاض حديثا- لحكمة بالغة لا يعلمها إلا الله - بما يدعى «الذهب الأسود» ،وبما رأى فيه الغرب المادي الوثني عموما ، وأمريكا خصوصا «زيتا مقدسًا» :

« ... فصاحت
إنه الزيت المقدس
ضربت يانكي برجليها
فسال الزيت
قالت:
أذخروا هذه الينابيع بأمري.
وبأمري فجروا قلب الزمان «(26)

لا يحق لغيرها الائتمان عليه ، أو التنعم ، والإنعام ببركاته .

2 - فانطلاقا من العتبة الأم "الوطيسة " ، وما رافقها في المنمنة الشارحة المرسومة على الغلاف الخارجي ، وتمعنا في العتبات الداخلية المتشاكلة في صيغة الحكي ، وفي التقنيع الأسطوري للمحكي ، واستغراقا في ما تفضي وتفيض به التناسلات النصية الهجينة ، تدهشنا ، بل تشدهنا ملكة انفتاح المخيلة الإبداعية - ولا نقول الشعرية هنا - على أمشاج نصية هجينة السلالة ، تستعصي على التوصيف النسقي ، أو المعياري النسبي ، الذي تترجح فيه مورثات نوعية لشكل معين من القول الإبداعي ، الامر الذي جعلنا نتساءل: هل مرد ذلك الى الطبيعة الخشنة، السوداء، العشواء، للمجال الوظيفي الكوني المترامي ، الذي يشرب المحيطات ، ويستبيح أقدار ومقدرات الأرض والبشر :

"كانت الأرض
لأرباب من الغرب
ويا نكي لم تزل بكرا تثير الرغبات
بعد حين في الزمان
شربت من ثدي ربات الجهات

نزلت تسبح في قاع الرزايا
أكلت حوتا كبيرا
ثم قرشا وأفاع يافعات
....
صارت الغولة في جزء من الأرض (الوطيسة ، ص : 7) ؟

قد يكون ذلك ، وبالأخص اذا استأنسنا بمقولة : " لكل مقام مقال " ولكن الأكيد أن ما بدا لنا أمشاجا نصية هجينة يتنازعها ألق القول الشعري والرغبة (في) والرهبة (من) مجهول الحكي الأسطوري ، وتشخيص الأدوار والوظائف في الرواية والمسرح، يُسَكُّ في أخص وأعقد آليات التجريب ، وإعادة اختزال "تجنيس" سلالات النوع الأدبي المكتفي بذاته في الفن والأدب والفكر الحديث كله ، ونعني بذلك

3 - "تقنية القناع" (27) (le masque) التي أتاحت للمخيلة الشعرية في هذا الإنجاز الإبداعي ، البديع أن تتغذى من بلاغة أشكال القول الأدبية أو «الخارج/أدبية»، الأخرى ، كالأقنعة والرموز الأسطورية ، والاقنعة المعماة في مسرح «اللامعقول» و«الاقنعة» الوظيفية للشخوص -وليس الشخصيات- التي تركز فيها الرواية الحديثة على قيمة وأهمية الدور المعد سلفا للإنجاز، وبمجرد وجود شبهة في الإخلال بذلك الدور المرسوم ، يبتلع الفاعل الأكبر: -(يانكي) هنا – القائم بأعمال الدور، ويُسند – ضمنا- استمرار الدور لرديف آخر ذخره عن بعد لذلك ، هذا فضلا عن انتظام المخيلة الشعرية هنا في قابلية استحضار فنون حافة كفن النحت وفن «الصورة ، السيرة» : «البورت ري» (Portrait) إذ يمكن أن توضع منحوتة ليانكي ، وهي «ترمي بشرر» وأخرى «للزيت المقدس» وثالثة للعميل المعمى «شوهو» ورابعة للعميل الذي خرج من صلبها: «سرافيل»

وخامسة «لخامون» ، المنبعث من أهل الكهف، وسادسة لـ «سمطار» إلخ... والفنون الأيقونية الساخرة كالرسم الكاريكاتوري عن بعد أوعن قرب وأفلام الرعب الغرائبية التقليدية أو الإلكترونية (الهوليودية)، وإبداعات الخيال العلمي إلخ...

4 - ولكن براعة المخيلة الشعرية في تجريب آلية القناع ، على نحو ما اختزلنا توصيف ذلك من تمثلنا لكل المكونات النصية في هذا العمل، رافقتها -في الوقت نفسه- براعة انفتاح تعمية القناع وتحوله إلى مولد رموز مركبة تقع مسؤولية فك طلاسمها على استجابات المتلقي المنظور أو المتواري في طي الزمن ، فإذا وجدنا من العلامات السياقية الشحيحة أن الأقنعة العديدة ليانكي : «الوطيسة - يانكي ساحرة السحار، تلقي شوهو في التيار - يانكي تفتح رأس النار في قلب الزيت الجبار- يانكي تهتاج وسمطار يصبح صفرا في الأصفار» تحيل على شراهة ذرائع عقيدة الشر لإمبراطورية كونية تجتاح الكرة الأرضية وتنصب نفسها إلاها للآلهة في القرن الواحد والعشرين، بمنظور كوني أوسع ، وإذا وجدنا من العلامات السياقية الشحيحة أيضا أن «قناع» «سرافيل» في تحولاته الوظيفية المتنوعة ، يحيل على «إسرائيل» صنيعة ولية نعمتها «يانكي» وحارسها المؤتمن على أثمن ودائعها: «الزيت المقدس» في بلاد قال عنها أحد عفاريت «يانكي»:

ما فيها سوى حفنة أعراب
ورمل وتلال
وعليها حسك البحر
ونخلُ عاقرٌ
يطعم أبقارا عجافا وبغال

ونياق عقلت دون عقال
ودجاج ينقر الأرض
ويرمي ببياض من خديج
هكذا مولاتي كانوا
من محيط هادر
حتى الخليج
لن يكون الأمر إلا
كلمات وضجيج (28)

ولكننا لا نعلم إلا ظنا وتخمينا من هو «قناع» «شوهو» أَهُوَ – تخمينا- شاه إيران، محمد رضا بهلوي ، حليف أمريكا ، ونصير «إسرائيل» ؟ ومن هو قناع «خمون» نزيل الكهف:

«لزم الكهف خمون
لم يعد يخرج في الليل ،

فحار الناس ماذا يفعلون»(29) ، المنبعث من الكهف نذير شؤم «لشوهو» و«سرافيل» والأحبار: «من ترى ذاك البعيد حاملا رايته

ينذر بالنار والوعد والوعيد
من ترى ذاك العنيد يدخل النار برجليه ولا تلجمه كل القيود
من ترى هذا»
«صار في العرش خمون
غسل الأرض بماء
قيل ماء البركات
- - - - -   -

ذات يوم جمع الناس اعتلى منبره العاجي

أفتاهم بما لا يعلمون
فإذا هم يسجدون
أمطر الجميع تحايا
فإذا هم ساجدون
ألهب القول خمون
أيها الناس إلينا
نهب الروح غذاء ودواء
فتكون»(30)

أهو الإمام الخميني تخمينا ؟ وما يكون قناع "رأس النار في قلب الزيت، الجبار" (31)، أهو "وقيعة" أمريكا بين العراق وإيران لاستدراجهما لحرب ضروس أفنتهما معا ويانكي" تتلهى في عليائها ؟! ومن هو قناع "سمطار" الذي أهاج يانكي ، وتوعد "سرافيل" :

"ذات يوم جُمِعَ الناس
لسمطار

أمطر الجميع تحايا
وبعينيه شرود
صاح فيهم:
أيها الشعب العظيم
ذلك الثور السماوي الذي
تخرج من شدقيه نار
ذلك الثور الذي انسلَّ
من يانكي عجولا

لم يعد حكرا لأرياب كبار
قد عرفنا سره
وملكنا قلبه "(32)

إن من بين وظائف تركيب وتشكيل شعرية القناع في هذا الإنجاز النصي المنفتح ، تحفيز وإدخال أفق توقع المتلقي في مدار النص المقنع لا ليقول نعم أو لا ، ولكن ليصبح هو نفسه من بين احتمالات التقنيع الفني وفك رموزه، لأن الفن عموما والشعر في هذا النص تحديدا لا يخاطب فينا ما يثير استجابتنا لإفادة أو معلومة أو خبر أو تقرير وإنما هو يوحي أو يرمز أو يُقَنِعُ بما هو مفتوح على المحتمل الذي لا يتناهى في الاحتمالية ، حتى في أكثر التجارب الإبداعية وضوحا في اللغة وتصريحا في المعنى، فما بالنا ونحن بصدد عمل إبداعي تكمن بلاغته في اللعب بتجريب مكون القناع، وفي إشراك المتلقي لممارسة لعبة الحقول المعماة والمعاني الشاردة المقنعة في طوايا « الملهاة، التراجيدية الكونية» لنص : «الوطيسة» على نحو ما تمثلنا ووصفنا سابقا.

5 - وأخيرا - وليس آخرا - ما الذي تتباثه وتبثه الأقنعة الشعرية التي تفاعلت لغتها الانسيابية المتماوجة، وصورها المشهدية المفتوحة على الإنس والجن، وإيقاعها التصويري العضوي الدرامي المتردد في العبور بالمتخيل الشعري إلى فضاء المحكي العجائبي(33) FANTASTIQUE ؟

من الواضح – كما بينا - أن المهارة المؤكدة لانفتاح القول الشعري على ملامح تكوينية وخصائص وظيفية لأشكال تعبيرية عديدة. وتحول صيغ الخطاب من المكون الذاتي إلى المكون الغيري المركب. كل ذلك أتاح انفتاحا وتعددا في محتمل الرسالة المبثوثة التي يمكن ترجيح مقامها.

5 - 1 : فمن موقع الأقنعة الأساس. أو المتفرعة ليانكي قد يبدو أن المبثوث هنا هو تشكيل «منظور» كوني شائه ، فوق المنطق والواقع ، يستنفر الإنسانية للاحتجاج على استباحة أمريكا: (نفاثة العقد) ، للعالم كله ، إجمالا ، وللشرق في صورته العربية الإسلامية تحديدا . وبالأخص بعد أن ابتعلت القوة المادية والايدولوجية المكافئة لها:

«... ثم بنت صرحا لها من ذهب السخرة
والأموات من كل الفئات
فأقامت فوق أنقاض ملوك
وسبت بعض الأميرات وبعض الملكات
جمعت مالا وجيشا وسلاح
لبست تاجا من الهامات واحتلت بطاح
عصرت خمرا من الآهات في الكون
وخاضت في الجراح» (34)
«جعلت يانكي على الأرض
من الأرباب
شوهو في اليمين
وسرافيل على رأس اليسار
في يمين الأرض
تجري أنهر الزيت المقدس ...
كلما جاء صباح
أطعمت يانكي به كل العفاريت
وألقت بالفتات (35).

5 - 2 : ومن موقع القناع المزدوج ، ازدواجا مصيريا : « يانكي « و» سرافيل

« ، قد يبدو أن المبثوث في النص كله ، هو تشكيل «منظور « ، عقائدي وذرائعي شيطاني، مبعثه فلسفة «الإنسان الأعلى» (Superman)، التي تحيل حفرياتها المعرفية - في الفكر الغربي المتشبع بالمشارب الصهيونية - على المقولة الاصطفائية العنصرية : « شعب الله المختار»، إذ بموجب هذا المنظور المقنع لا يحق وجود مكون هوية عربية ، إسلامية ، فلسطينية ، وتبعا لذلك لا يحق للكم البشري العربي ، المتواجد، وليس الموجود داخل هذا المنظور، أن يحتكم لأقداره الروحية ، وأن يتحكم في ما فاضت به أرضه الجرداء القائضة من ثروات نفطية غير مسبوقة:

« ضحكت يانكي طويلا
ثم قالت :
ياسرافيل اغسلي شوهو
بخمر البركات
حيث يأتيه السبات
فنزيل الخوف عنه
ثم نعطية سكون الخلجات
ونعلمه مفاتيح معاني الكلمات»(36).
«........أنا سرافيل
يعيش في أحلامي الفيل
أراه في أرض
فراتها عذب
إذا مشى فيها
يحضنه نيل
فجيلكم جيل

يأكله جيل
وجيلنا قلب
دولاره رب
وشبره ميل
لا يهدأ البال
إلا إذا قالوا
بأننا شعب
للناس قنديل» (37)

5 - 3 : وبين هذا وذاك ، قد يبدو أن كل الأقنعة المحكية التي تتناوب فيها صيغ الغائب والحاضر والمستقبل ، وتسودها نبرة الخطاب الفوري الآمر ، تأتلف في تشكيل منظور عدمي ، خارج سديم العدم ، تأبدت فيه سلطة عالم الأشياء المادية لتصبح بديلا لسلطة العقل أو الدين أو القانون ، بعد أن تمكنت ساحرة العصر : «يانكي» من تجفيف ينابيع الإنسان «الإنساني» ، وتحويل العالم كله إلى محرقة كونية مرعبة ، مجال وطيسها الشرق العربي الإسلامي ، ولكن مآلها يشمل العالم كله :

«بسطت يانكي يديها
وأقامت حول سمطار
ستارا من حديد
وأذلت قوم سمطار بغدر
وأعزت من تريد
فأدارت وجهها نحو سرافيل
أشاحت وجهها عمن سواها
ومضت ترسم للعالم ناموس هواها

آل يانكي ياسادة العالم
والناس على الأرض عبيد
إنه الشكل الجديد (38)

5 - 4 : وإذ يتسع نص «الوطيسة « لكل ذلك ، ويفتح شهية المتلقي للمزيد منه، فإنه قد اختزل سكها في بعضها أولا ، وأعاد إخراجها في أقنعة حكائية وظيفية مكثفة تتماهى فيها حكايات أدواروظائف شياطين الجن في عالم الأساطيرالممعنة في الغرائبية مع حكايات أدواروظائف شياطين الإنس في عالم دنيا الناس العينية المتعينة ثانيا.

5-5 : ويبقي أخيرا أن نشيرالى انشغال معرفي وفني لا يزال معلقا في هذا النص ، وهو هل تعني هذه الأقنعة ، أن ابراهيم بوهندي يريد -من وراء حجاب - أن يلفت مداركنا إلى أن «السحر» أو «الأسطورة» ، أو «اللامعقول» ، أو ما شئت من مفاهيم ثقافة سلطة القوى الغيبية لا معنى لها خارج مجرى التاريخ ، التاريخي الحي لصيرورة الحياة ، ومن ثمة ألا يبدو أن لكل مقام شاذ وكريه في الواقع المحسوس والمدرك ، مقال أسطوري أوعجائبي ، أوفي حكم «اللامعقول» ؟...

الهوامش والإحالات:

(1)- أحمد المناعي ، مراجعة ، د عبد الله غلوم ، مختارات شعراء البحرين ، ضمن كتاب: « مختارات من الشعر العربي الحديث في الخليج والجزيرة العربية «5» مؤسسة البابطين، الكويت 1996 ، ص: 240-158.

(2)- المرجع السابق نفسه ، ص: 240-123

(3)- وليد منير ، «التجريب» في القصيدة المعاصرة» ، فصول ، «أفق الشعر» مج : 16 ، ع:1 ، صيف 1997 ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة ، ص: 187-176 أيفان.

- حلمي سالم ، «التجريب : قوس قزح» ، المرجع السابق ص: 333-313 .

د. عبد الرحمان محمد القعود ، الإبهام في شعر الحداثة ، العوامل المظاهر وآليات التأويل، «عالم المعرفة 279 « المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب الكويت مارس 2002 ، ص: 151-140.

(4)- المرجع السابق ، ص : 125

(5)- أدونيس: «خواطر حول تجربتي الشعرية» مجلة الآداب، بيروت ، ع 3 س: 14، بيروت - لبنان 1966، ص: 196.

(6)- د عبد الرحمان محمد القاعود ، الإبهام في شعر الحداثة ، سابق ، ص: 141

(7)- نفسه ص : 141

(8)- د . معجب الزهراني : «لعبة المحو والتشكيل»، في «أخبار مجنون ليلى» ، فصول «أفق الشعر» سابق ، ص : 226.

(9)- موجودة ضمن الدواوين التالية :

- علي عبد الله خليفة : «أنين الصواري»، في وداع السيدة الخضراء»

- علوي الهاشمي: «من أين يجيء الحزن» ، و»العصافير وظل الشجرة»

- قاسم حداد : «البشارة» ، و»قلب الحب»، «أخبار مجنون ليلى» «مجنون الورد»

- على الشرقاوي: تقاسيم ضاحي بن وليد الجديدة» ، «نخلة القلب»

- عبد الحميد القائد : «عاشق في زمن العطش»

- إبراهيم بوهندي : «أشهد أني أحب» ، «غزل الطريدة» ، «الوطيسة» ، «قيام السيد الذبيح».

(10)- عثمان بدري ، دراسات تطبيقية في الشعر العربي ، نحو تأصيل منهج في النقد التطبيقي ، دارثالة للنشر ، الجزائر 2009 ، ص : 46-45.

(11)- عبد الرحمان بدوي ، موسوعة الفلسفة ، جـ: 1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت – لبنان 1984 ص : 498-488.

(12)- إبراهيم بوهندي ، أشهد أني أحب ، مطبعة الفجر للطباعة والنشر المنامة البحرين 1987 ، ص 7.

(13)- المصدر نفسه ص : 27

(14)- نفسه ص : 131

(15)- إبراهيم بوهندي ، غزل الطريدة ، دار أخبار الخليج للصحافة والنشر ، البحرين 1994 ص : 34-33.

(16)- إبراهيم بوهندي ، قيام السيد الذبيح ، فراد س للنشر والتوزيع المنامة، مملكة البحرين ، 2006 ، ص : 55.

(17)- المصدر السابق ، ص : 13-9

(18)- نفسه ص : 23-17

(19)- نفسه ص : 64-59

(20)- إبراهيم بوهندي ، غزل الطريدة (سا) ص 18-11

(21)- نفسه ص : 35-31

(22)- نفسه ص : 83-79

(23)- عبد الرحمان بدوي موسوعة الفلسفة ج 2 المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت لبنان 1984 ص 609-597

(24)- نفسه ص : 604

(25)- نفسه ص : 607

(26)- إبراهيم بوهندي ، الوطيسة ، دار أخبار الخليج للصحافة والنشر البحرين -1994ص: 9

(27)- عبد الرحمنان بسيسو، قصيدة القناع في الشعر العربي المعاصر تحليل الظاهرة المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 199 ص : 55-25.

(28)- إ. بوهندي (الوطيسة) (سا) ، ص : 30-29

(29)- نفسه ص : 33-32

(30)- نفسه ص : 39-35

(31)- نفسه ص : 99-53

(32)- نفسه ص : 132-103

(33) - محمد القاضي (إشراق) ، معجم السرديات ، دارمحمد علي للنشر ، تونس 2010 ص : 306-305

(34) – إ. بوهندي الوطيسة (سا) ص: 8

(35)- نفسه ص 13

(36) - نفسه ص : 27

(37) - نفسه -60 61

ألتبئير ونظام التفريع
في رواية "حمائم الشفق"* لجيلالي خلاص

أ.عبد الحفيظ بن جلولي.

تتحرّر السّردية من انهاك الإنجاز عندما تتواصل مع متلقيها، أي بمجرّد أن تصير عنصرا ضمن لعبة القراءة، تحاول أن تؤسّس منظومة تؤهلها للإنخراط في عملية "الإنتاجية النصية" الثانية، التي تجعل منها منطلقا لرؤية محايثة للنص تنجز تداوله وتفاعليته، ومنه فـ "الإنتاجية تنطلق، وتدور دوائر إعادة التوزيع ويبزغ النص عندما يباشر المدوِّن أو القارئ أو كلاهما مداعبة الدال"1.

تشتغل رواية "حمائم الشّفق" على تسريبات خفيّة لـ "توتر داخلي"، يسري عبر حركة النص الجدلية صوب استقطاب رؤيوي لشرعية التّغيير، وارتكازعلى شفاف الرّؤية الحلمية التي يستشرفها المدى المعرفي، في اتساقية النص مع الحلم وعدم انسجامه مع الواقع، ولعل توافق دلالة العنوان مع مضمون نهاية الرّواية، يفتح التأويل على ترتيب حلمية النص انطلاقا من مستويات السّرد التي تكشف عمق مدار حركته الإنتاجية، ذلك انّه يقدّم عنصر التبئير كعلامة نصية تحيط المعنى من حيث تساهم في توليد الدلالات من الأشياء والأفكار، ويشكل توظيف الضمائر أداة لسبر أعماق الشخوص، وملمحا هاما في توجيه القراءة صوب دلالات

التبئير، من حيث البؤرة: "هي التبيين، هي تثبيت ما كان مخفيا عن النظر وهي عملية تحديد ما هو مركزي بالنّسبة للفضاء الذي تكشفه الدائرة الهرمنوطيقية الجمالية"2، ولعل تَوجُّه الشخوص المحدِّد للحدث الرّوائي في مستوياته الرّائية والمُسائلة، يُبئِّر السيطرة الحُلمية في توغلاتها الرؤيوية لدى النّاص من خلاله ترتيبه الإبداعي لمسارات الشّخوص، وإنتاج مشهدية مستقبلية للمدينة من خلال عمل الرّسام 'برهان' والمهندسة المعمارية 'جميلة'، والرّنين الدّلالي للمعنى ينبِّه إلى علامية الخطوط، التي تمنح المدينة حلميتها القائمة في الوعي الطوبائي للفنان المنغمس في الهم الوجودي والكينوناتي، ومن ثَمَّ فهو غارق في الاهتمام لا بزيف الاستهلاك وإنّما برؤيا الإنتاجية لِمَا تختزنه من حلم التحقيق عبر المتخيّل، ذلك انها تتيح الاشتغال على العلاقات الخفيّة المنتجة للمفاجئ في الفضاء الوجودي للذات، الذي يؤسّس للاإنتمائيتها وهو ذات ما عبّر عنه ت. ي. لورنس، في كتابه "أعمدة الحكمة السبعة": "إنني في حياتي كلها كنت أرى السعادة في الأشياء أكثر مما أراها في الأشخاص، وفي الأفكار أكثر مما في الأشياء"3 وهو ما يختزنه العنوان "حمائم الشفق" في تشوّفاته التضادية المنتجة للحلم.

مضمر العتبة / مسار السّرد:

"يشير جيرار جنيت في كتابه الهام 'عتبات' إلى أن النّص نادرا ما يقدّم دون تدعيمه بمجموعة من الإنتاجات: (إسم المؤلف، العنوان، المقدمة..) وكلها تعيينات تحيط بالنص وتمدّده"4.

إن خطاب العنوان في رواية "حمائم الشفق" يتواطأ ثيماتيا مع بعض المعطيات النصية ليشكل شبكة إحالة على انتصار المنحى الرّومانسي في

صراعية الحدث، ممّا يجعل الحلم أكثر بروزا في عملية التغيير، لاندماج الناص في نسيج النص المرتَّب وفق دلالة التبئيرونظام التفريع المتاحين في عملية انجاز معماروتقنية السّرد.

عند مقاربة العنوان تتوفّز الدّلالة مُحطِّمة أفق التوقع في مفتتح الرّواية، فـ "حمائم الشفق"، كوحدة سردية تحيل على الفضاء الذي هو مكان حركة الحمائم ولوحة الشفق، والجمع بين الحمائم والشفق، يقدّم في مضمونيته جمعا بين موضوع وزمن، تلاقيهما يفرد هامشا ذا خصوصية على المستوى النّفسي، لتداعيات التجلي الإبهاري للمشهدية، لكن يستمر الزمن (الشفق) في الوعي ليؤسّس مفهوما سكونيا، لأنّ الشفق هو مستهل اللّيل المحرِّر لفعالية التأمّل، وبالتالي تصبح الحركة المُدمَجة في انطلاق الحمائم والمرافقة لانبلاج سكونية الشفق، مُفعِّلا لمسافة الحلم، التي تحيل الى الحرية في تتبع المشهدية الشفقية، تأسيسا على مكان حدوث الحالة، والذي هو الفضاء الرّحب المعرّف في مجال رفرفة أجنحة الحمائم وحمرة الشمس في أول الليل، وقيمة الحرّية قيمة جوهرية في الرّواية التي لا تني تلامس موضوعة الثورة، والعنوان باعتباره عتبة افتتاحية للنص، فهو بالضرورة يفضي إليه ويشرف عليه، حيث اعتبره جاك دريدا "كثريا بحكم موقعه معلقا على سقف النص"5، وبداية الرّواية ونهايتها تُبئِّران قيمة الحرّية من خلال الصّراعية المنتجة لها عبر مفاعيل الثورة، حيث مشهدية الشّفق الحمائمي تنتج في النّفس شَجَنِيَة مسرورة، وتتمظهر الشّجنية أيضا من خلال ما تقدّمه جملة البداية:

"..لئن كانوا قد تركوني الآن، بعد أن دلّوا جسدي المرضوض العاري تماما.. من على الجلمود المحدب.."/ص11.

السياق الفجائعي يطبعه مستوى اللغة برومانسية تلحق الشّجنية بسرور الصياغة، وينكشف السّرورعند عتبات نهاية الرواية:

".. منهية (الأيادي) النهار الفائربأحداث ترسبت في أعماق المدينة للأبد، بشفق نوراني.. بينما كانت آخر النوارس العائدة من البحربحثا عن مبيت في الميناء مثلها مثل الحمائم.."/ص189.

البنية التضادية التي يشكلها مخطط البداية/النهاية، تتمحور حول ثنائية حزن/سرور أو انكسار/حلم، والصّراعية بين الإنكسار والحلم تؤسّس لقيمة الحرّية المفقودة في واقع الناس والمُثْبتة في مشهدية حمرة الشفق وتحليق الحمائم.

نظام التفريع / شبكة السرد:

تبني الرّواية معمارها وفق نسيج سردي يعتمد هرمية التبئير، ثم يتحرّر نظام التفريع تبعا لذلك من مراكز سردية تؤسّس لها الرواية وتمعلمها.

تتوزع الرّواية عبر فصول يعنون لكل منها ضمير من ضمائر الصّرف، وتعدّد الأصوات السردية إنما يتشكل طبقا لما تُنسجه الضمائر المذكرة والمؤنثة في مجال المتكلم والمخاطب والغائب، وبالتالي تصبح الحكاية داخل الرّواية صدى لسارد/راوي يصاحب الشخصية، "يعلم ما تعلمه الشخصية،.. وقد يلتزم الرّاوي برؤية شخصية أو أكثر، وقد يستعمل ضمير المتكلم أو الغائب."6 حسب تزفيتان تودوروف.

انطلاقا من الفصل الأوّل الذي يتحدّد فيه الصوت السردي بضمير المتكلم، يتتابع مسار السرد وكأنّه انزياحا صوتيا أوتفريعا لصدى هيمنة الصوت السّردي المتكلم، بينما تشكل الأصوات السّردية الموزّعة على

فضاء الرّواية مسلكا إيهاميا بالتعدّد، وهو ما يركّز الإحالة على صوت الناص الذي يعقد شراكته مع مسار السّرد، فتتأسّس الرّغبة في ترسيم أفق الحكي في مدارواقع الذات الناصة، وندرة الحوار إن لم نقل انعدامه يشي برغبة الناص في تقديم رؤيته عبر الشخوص المتماهية في صوت السارد/الراوي المتكلم.

تعتمد الشبكة السردية في إرسائها نظام التفريع، على ثلاث وسائل اجرائية منها:

-**الذاكرة:** حيث يتفجّر الحدث من استرجاع ماضوي، وتتحرك الذاكرة لتستجلب عناصر حركة الواقع الرّوائي في وقائعه المأساوية، المُشرَّعة على الاغتيال وانكسار الحلم وانسراقه وتشتت المسارات وغربة المكان في ظل أطماع الغزاة الخارجيين، ومَن أزاحوهم وجاءوا بعدهم ليستخلفوهم في سلوكاتهم الهدّامة.

-**معمار الرّواية:** يُنسج الحدث في ظل نظام سردي يعتمد ضمائر الصّرف، ثم ينبني في أسلوب تفريعي عن ما يُروى عن الشخوص وفق ما يسميه تودوروف الرؤية الداخلية، "وهي الأكثر استعمالا وفيها درجات أعمقها ما ينقل لنا كل أفكار الشخصية"7، حيث تتشكل الضمائر كعلامات داخل النص، مما يؤهلها سرديا لمستوى المركزية، والتعبير عن رؤيتها يُفرّع ما أُدغم في كثافة المركز، وبالتالي يتشكل المعماروفق هرمية رأسية تبني قاعدتها من خلال ما أُثبت في الرواية من "الرّؤية المصاحبة" بمنظور تودوروف.

-**نظام السرد:** يتناوب نظام السّرد موضوعتان أساسيتان يتمثلان في الألم واللذة، ولا تُنتَج اللذة إلا من خلال الألم، وتتمثل بـؤرة اللذة

في السّرد المكثف والمحايث لرومانسية عميقة تجتث مفرداتها من عمق الواقع، وأيضا المتمثلة في الميل الفنّي لدى شخصية 'برهان' وأيضا في وظيفة 'جميلة' المتمثلة في الهندسة المعمارية، القريبة من الفن بل لعلها الفن ذاته، كل هذه الجماليات تنبع نصيا من بؤرة الألم الذي يحيط هذه الشخصيات، من خلال نضالها المستمر لأجل محاصرة ورم الانهيار وكافة أوجه الفساد والإستغلال.

اللذة والألم / جمالية اللعب:

يغتنم السّرد فرصة انهماك الذات الناصة في جوهر عطشها الحكائي، لينفرد بلملمة ما غفلت عنه وسقط من لاوعيها الغارق في تسريب رغبة إعادة تأثيث الواقع فنيا، حيث يلعب المتخيل دورا أساسا في نحت مفردات بديلة لمتاهة الحاصل فوق أعناق السيرورة المتعبة بالواحدية والاستغلال.

يعمد النص الى إحاطة مساره بتناغمات سردية، تُفرِّع المعنى لترتيب دوائر الإيصال عبر ثنائية الألم واللذة، في تواز يجعل كليهما يترجم الآخر وينعزل عنه في ذات الوقت، لتمكين الرّؤيا من التغلغل في مسارات الواقع وتسطيره عبر المتخيّل خطوطا دالة على امكانات التجاوز وترتيب فضاء الحلم، فالوحدة السردية التالية:

"لئن كانوا قد تركوني الآن، بعد أن دلّوا جسدي المرضوض العاري تماما.."/ص11

يكشف فعل الترك على دلالية الإهمال المفضي إلى الموات بدلالة عدم تعامل الوحدة السردية مع المعنى في إطار الإنهاء المنتظر في أفق توقع القارئ، إذ الاقتياد إلى المكان البعيد والتخلي عن المقتاد يحيل على دلالة

التخلص منه، إلا ان فتح مجال الاستمرار في دائرة الألم يؤسّس للذة رؤية الواقع من خلال فضاء النّهاية، وهو ما يدفع الذات إلى ترتيب عنصر بقائها في غمرة مظاهر فنائها غير المحتوم، تقول الرّواية:

".. فليس سوى لاعتقادهم بأن المد البحري سيواصل مهمتهم الشنعاء.."/ص11

يحقق السرد على هذا المستوى برنامجين مختلفين، برنامج انفصال وبرنامج اتصال، فتركهم له بعد أن دلوا جسده المرضوض:

"ليس سوى لاعتقادهم" ـ برنامج انفصال

يتأسّس عند هذا المفصل السردي انفصال شخصية السارد المتكلم عن الفاعل السلبي المؤثر، المسند إلى الغائب والمتمثل في طرف الصراع المتحرّك لإزاحة فاعل التأثير الإيجابي المتمثل في "بوجبل"، لكن في ذات الوقت ينبثق برنامج اتصال بديل عند حافة المفصل السردي التالي:

.."بأن المد البحري سيواصل مهمتهم الشنعاء.." ـ برنامج اتصال

الملاحظ أن الناص يعوّض انفصال السارد عن القوة السلبية المهيمنة، باتصال أعتى منه قوة، عندما يحيل مصير الشخصية على المد البحري، منتجا بذلك لعبة نصية تمتح من المتخيل وتوسّع فضاء تلقي حركة الحدث، فبرنامج الانفصال جاء لضرورة فنية ورؤيوية، بحيث ينتفي الموت العبثي غير المنتج لأثاره، وتكون هناك فسحة لتفعيل المتخيّل وتثوير الحلم، وبرنامج الاتصال الذي انبثقت عنه موضوعة "المد البحري"، يتعالق مع مسار السّرد ليقصي الصراع الإنهائي الرّاهن في زمن النص، مفجّرا صراع المتخيل المحيل على الحلم:

"إلى هذا المكان بالذات! حيث هاهو محياها ينبجس من تحت الماء بارق الثغر..»/13

لحظة الألم هي لحظة أخرى لتفجير الذاكرة المفتوحة على العشق، و»الجوهر» زوجة «بوجبل»، إذ تنتجها راهنية الموت، تمنح الفناء جمالية الخصب والنّماء، وبالتالي تنفلت موضوعة الموت من العبثية إلى الإنتاجية المُكرِّسة لاستمرار المعنى بعد زوال الجسد، وهو ما قد يُمركز موضوعة الإلتزام السياسي، التي تنبثق عند الحد السردي:

«نقابيا كنت قبل اللجوء إلى الجبل رفقة الجوهر»/ص17

عند هذا المستوى من السرد يتداخل الألم باللذة ليحيل كلاً منهما على الآخر ولينفصل أيضا كلاهما عن الآخر، منتجين فضاءات الإنجاز الإيجابي المتاح في تضاد البنيات، فالموت الذي ينجرّ عن الإنخراط في بوتقة النضال والإلتزام السياسيين، والذي يحيل على قهر الأنظمة الشمولية، يصبح قناعة ذاتية:

«لم أتصور نفسي في النهاية إلا مقتولا»/ص21

وبالتالي تصبح جمالية الموت في ما يخلّفه من تحريك الفعالية وإنجاز معالم الاستمرار عبر حلمية البحر والمرأة والذاكرة، ولكي يُبئِّر النص موضوعة الصراع بعد تفريع نظام السرد إلى إنتاج الموت الجمالي، يقابل بين صراعين لهما طبيعتين مختلفتين لمَّا تنحو الذاكرة صوب الجبل:

«هكذا كنا نقول خلال حرب الجبل ونحن نهاجم الغزاة..»/ص21

تتجلى الصراعية في هذه الوحدة السردية على مستوى المكان «الجبل» الذي يحيل على الواقع راهنا، وموضوع الغزاة الذي يحيل

على الثورة، والواقع الرّاهن نصيا يموج بالثورة ضد قهر القوة المهيمنة الواحدة، وتمثل هذه الانعطافة السردية رؤيا استخلاصية لفعالية الثورة في تحقيق عنصر الاسترداد للحق المهضوم نتيجة لنضال والتزام سياسيين، وبالتالي تهميش الهيمنة لصالح صورة الثورة البديلة المتولدة عن تفاعلات الثورة المركزية (التاريخية)، وترتقي الرّواية إبداعيتها عندما تُسلم «بوجبل» إلى الموت في عرض البحر، الذي منحه الذاكرة المفتوحة على العشق والمرأة وعلى الاستمرار، وبالتالي يصبح الموت المتاخم لفضاء البحر مفعِّلا لأوليات جمالية تدمج اللذة في الألم لإنتاج البديل:

«اشعر ببرودة ماء أجاج.. البحر بلا شك!إني اختنـ...»/ص21

مفاصل النص / تلازم المعنى:

ترصد الرّواية في مفاصلها الحساسة خصوصيات سردية موفورة العمل على مجموعة من الإفلاتات، التي تسرّبها الذات كمنظور للاشتغال الفني على بواطنها المترسّبة، وتحمل رؤيا وترصف كينونة للعنصر الأدبي في تدرّجاته الوجودية، عبر انخراط الذات في النص كمستوى انتاجي يُمَعرف المتناقضات ويبرمج سؤال الواقع عبر النص، وبالتالي يتأسّس المفهوم لمقاربة المنجز النصي طبقا لما تحدّده وظيفة منطق الأدب، «ووظيفة منطق الأدب هي أن يشير إلى كيفية تبنين نص ما، وانحلاله كذلك، أمام القارئ. وتتمثل مهمته في وصف نمط المعرفة الملائمة لنص محدد.»8

يشتغل الأنا السارد في الرّواية متحدّيا تعدّد الأصوات السردية، لانهماكه في ترتيب توافقات مسارية تحدّد وضع الشخوص وتساهم في إبرام عقد حكائي تتصاحب فيه الرؤية مفسحة الهامش الأوسع للأنا

السارد وتقنية الضمائر، فالذاكرة التي تنطلق منها الرّواية متراخية في تقنية الاسترجاع، إنّما تبني هامش القدرة على ترتيب مستويات الذات لتكثيف الحدث وترسيمه بمعطيات محدّدة وتناسلات حدثية، تؤجّج الواقع الرّوائي من منظور واقعي حسبما يحرّك احداثياته الناص، ويرسم معلمه البياني متحصّنا بمجال تعريف محدّد، فالجملتان السّرديتان التاليتان:

«.. وتدهربنا عليهم، لما أفل الشّفق، تؤازرنا الشمس..»/ص15 ـ عامل مساعد «.. لإظلام دنياهم..»/ص15 ـــ عامل معيق

إنّ فعلي المؤازرة والإظلام يشكلان في سياق السرد عاملي مساعدة وإعاقة، ليحققان رغبة نصية تتأسس عميقا في السرد، وتتحرك في إصرارمعلنة حكائيتها، لتلازمها الفني مع مقتطف ما في العنوان، فالعامل المساعد الذي يتمثل في مؤازرة الشمس يتحقق في دائرة «بوجبل»، أي الأنا الفاعلة التي تروم تسجيل حضورها الإيجابي المتمثل في القضاء على برنامج القهر، الذي تصنّف له فضاء يتوافق وطبيعته (الإظلام)، وعند حدّ الإظلام تنبثق مفصلية الحد الفاصل بين الإعاقة والمساعدة والمتمثل في اختفاء الشمس، إلا أن جملة العامل المساعد تنطوي على استراتيجية نصية مُدرَكة واقعا ومستلهَمَة نصيا ضمن منطق الأدب، حيث لا يمكن إغفالها في عملية التفكيك الذي هو حسب دريدا ليس «الإنحلال أو الهدم بل تحليل البنى المترسّبة التي تشكل العنصر الخطابي أو الخطابية الفلسفية التي نفكر داخلها»9 ، تتمثل الإستراتيجية النصية في الحد السردي «..لما أفل الشفق..»، والشفق يتأسس في إطار المشهدية التي تتجاوب فيها الذات مع الموضوع، وبالتالي تصبح محل رغبة ذاتية، وأيلولتها إلى الأفول يثير في الذات شجنا يعادل الشجن الفرحي الذي

يحققه تلقيها، وعند هذا التوازن النّفسي الذي تنجزه البنية التضادية انبثاق/ أفول، ترتقي الذات مركز فعاليتها القصوى المنشوّة بصراعية عميقة تتخللها الرغبة المزدوجة في القبض على حتميتين جماليتين، انبثاق الشفق الذي يلبّي ضرورة نفسية عميقة وأفوله الذي يمتثل لناموس إلهي تحكمه تعاقبية الزمن، والتوازن في النّفس إنما ينتج عن ذاك الإذعان لهذه الناموسية الكونية، والتي تثير جمالياتها الخاصة بالإنزياح داخل بدائل الزّمن التي تمتلك كل واحدة منها فرادتها وذوقها الخاصين، وهو ما تتفاوت الذوات في درجة تلقيه وتذوقه، حيث يُنتج تبئير المشهدية وتفريع نظام الإستخلاص المتعلق بالتلقي اساسا احالة دالة، تتولد في دائرة الأنا السارد وتحيل على الذات الكاتبة التي تمتلك وحدها فرادة توليد الجمالية، حيث يتوافق منطق الواقع الذاتي والموضوعي، مع منطق الأدب في استدراج جماليات «الإنتاجية النصية»10 بمفهوم جوليا كريستسفا، فأُنتجت الجمالية الطاقوية نصيا لحصد واجتثاث فواعل القهر.

دال الفضاء / خصوصية المكان:

يبحث الناص دوما عن مكان متخيّل يتأسّس بمعطيات داخلية، تسكن الذات إليه لتنتج المكان القادرعلى احتواء مسارالسرد وامتصاص حركة الحدث في تقلباته المفاجئة والمتفرّعة، ورواية «حمائم الشفق» تقدّم المكان ضمن بانورامية الفضاء الرّوائي، حيث يرى حميد لحميداني بأن «الرّواية مهما قلّص الكاتب مكانها تفتح الطريق دائما لخلق أمكنة أخرى، ولو كان ذلك في المجال الفكري لأبطالها. إن مجموع هذه الأمكنة هو ما يبدو منطقيا أن نطلق عليه اسم فضاء الرواية»11، إذ يصبح متعدّدا و«متثعبنا» بلغة الرّواية، ليتساوق مع حركة السرد، فالبحر

والطريق المؤدّية إليه والمدينة والمرسم والجبل والسّماء والحي الشعبي..، تتقارب فيما بينها لتجمع شتات الحدث في رؤية يترغّب الناس إيصالها عبرصراع المسارات الفضائي، لانتشال المدى المكاني المتساكن والذات في عمق الناس، وهو ما يتحدّد نصيا من خلال بداية ونهاية الرّواية، فجملة البداية:

..(كانوا قد جرّدوني ، حال إيصالي الشاطئ المرجاني الأمغر الصخور)/ص11

رغم أنّ واقع حال الشخصية المشرفة على الهلاك يناقض واقع حال وصفها للمكان، إلا أن مرتّب السّرد يقدّم التبرير في نهاية الرواية:

«.. منهية النهار الفائر بأحداث ترسبت في أعماق المدينة للأبد، بشفق نوراني..»/ص189

انغلاق النص على فضاء يجمع مساحة السماء وعمق المدينة المطلية بلون الشفق، يكثّف الإحتمال في إدراج المكان المترسّب في عمق الذاكرة، فانساقت صوبه السّردية تمنحه من تجليات سطوته على اتجاهاتها الكتابية، حيث)»يغدو الإمساك بالمعنى عبر مجاري الفضاء خاضعا لما أسماه دوني برتران بـ (الخط الموجه) أو «التيار الهادي»12 الذي لحم مختلف مستويات المعنى المتراكمة في النص والموزّعة على شذرات ومقاطع متعدّدة»13)، وهو ما نلمسه من خلال عنواني روايتين للكاتب، «بحر بلا نوارس» و»عواصف جزيرة الطيور»، اللذان يقدّمان من خلال مضمونهما ذات الفضاء المتاح في النص محل الدراسة، وهو ما يزيد احتمال الوصول إلى مقصدية الناس في دحرجة الفضاء الذي درج عليه وتساكن في عمقه إلى ذاته، دافعا إياه الى سطح السرد ليكرّس ديمومته عبر فعل الكتابة.

تتأسّس الدلالة المركّبة للمكان حينما تصبح المرأة هي المدينة:

«الجوهر ذاتها لا يمكن أن أتصوّرها سوى مدينة»/ص18

«..جميلة. جميلة كالمدينة..»/ص19

وتتشكل المرأة في إطار الفضاء حينما تظهر الوظيفة السردية المتمثلة في فعل التغطية:

«ترى أين الجوهر.. لماذا لا تغطيني..»/ص19

إن التدرج في ترتيب مستويات المكان، يشكل مقاربة معرفية يُستنبت من خلالها الجدر التأصيلي للمرأة التي تتعالق مع المكان عبر «الوحدة الدلالية»14 المتاحة في معنى الحضن، حيث يكشف فعل التغطية المأمول من 'الجوهر» عن احتياج عاطفي يستسلم فيه الرجل (بوجبل) إلى حضن الدّفء الأنثوي، تماما كما يشكل المكان (الوطن) حضنا للذات، ولعل الظرف الذي تداعت فيه صورة المرأة إلى الذاكرة لدى «بوجبل»، يمنح الحضن بعدا قويا تأخذ معه كلّ من علامية المرأة والوطن شكل الحضور الذي يلازم حالات الغربة، وهو ما جعل مسار السّرد يقف عند علامية فعل التغطية المسند إلى المرأة، ثم لا يلبث أن يلحق الأنثى ببعد مستقبلي يتعلق بالحلم والمدينة:

«.. حلم هي ولكم أتوق إلى رؤيتها وهي تبني مدينة جديدة..»/ص19

تجمع حركة السّرد انطلاقا من هذه الجملة ما بين الحلم والمدينة ليتأسس زمن المستقبل المحايث لحركة الحدث القوية عبر وسيط فعل البناء، وعليه يصبح الحلم بنائيا يرتسم في أفق التصميم، حيث أن جميلة:

«.. تنوي أن تصير مهندسة معمارية..»/ص19

والهندسة المعمارية هي حقل دلالي للتصميم، إذ بدونه لا يمكن انجاز البناء، فتضافر عناصر شبكة السرد يساهم في منح النص منطقية معلنة، لا لتقتل منطق الإبداع المبني على المفاجأة أساسا، حيث لا يمكن روائيا التخطيط لكل الأحداث، ولكن لتمنح مغزى السرد ايهاميته المبرّرة إبداعيا، وتَحَقُّق حلم 'جميلة' في صيرورتها مهندسة معمارية، إنّما يشكل الدلالة الفاصلة على ترتيب الحلم كمنجز، يساهم في تسريب رغبة الذّات في تحريك مسار السرد طبقا لتوسّمات جوانية مفعمة بالمتخيل، تتحدّد عند حافة المرتب السردي الذي يجمع فضاء المدينة إلى فضاء اللوحة:

«حين رسمت لوحتك الشهيرة 'بياض'» /ص25

ليدمجها (المدينة) في أسطورية تمنع الذهن من أن يحدّد لها شكلا معيّنا، فتستمر بذلك في الوعي وفي الخيال، حيث البياض يكتسب أسطوريته من خلال الضوء:

".. فإذا البياض الأسطوري المضاء قبل ساعة بانعكاس الأشعة الشمسية.."/ص27

لا يقف السرد عند فضاء المدينة كمستوى لتحديدات المكان، ولكن يعرّج على جزء من المكان:

"أعالي الحيّ الشعبي في المدينة حيث نبتت الأسطورة.."/ص33

ليجعله منطلق وجودية الفضاء برمّته، لأن الذاكرة تربّت على مفردات التشكل الهندسي للمكان البدئي، والذي تفرّعت منه كافة انبثاقات الفضاء، فصيرورة السّارد المعرفية هي نتاج تفاعله مع واقع الحي الشعبي

الذي أسطر مستويات ادراكه للمدينة، عبر ما يعتمل في ردهاته من تورّطات علاقاتية منتجة لكافة أشكال التوادد الإنساني المفقود، والذي يبحث عنه في مظاهر المدينة الحالية نصيا، التي تتخد من الأقواس هيكلا لعمرانها، وحسب رؤية الرّسام في لوحاته المتعلقة بالمدينة فإن ذلك كان :

".. تعبيرا عن مثلهم الشعبي الشهير (اللي خرج منا ما يعود إلا لينا)"/ص32

والحي الشعبي يمثل الجذور التي تنطلق منها الرّؤى، والحضن الذي يأوي إليه المغترب ليعيد تشكيل خريطته الذاتية وفقا لمعلم بياني يدمج الذات في مجال تعريف الدّالة الوجودية، وبالتالي يصبح المكان دالا على الذات من حيث توهجها المثالي، الذي يبني ملامح الوجودية انطلاقا من الحب، الذي يلحم المكان والذات والصيرورة لإنتاج الإنسان:

"..إنما الحب الذي لا يفنى هو ما لا يقدرعليه غالبية البشر."/ ص18

خطاب التأنيث / خطاب الفعل:

تراهن رواية **"حمائم الشفق"** على دمج القارئ في منظومة خطاب متوازن، فتنسج الحدث على منوال مرتب وفق نظام تفريعي، يدفع الحركة السردية من حيث تستمدّ مقومات مظاهرها الإيحائية من تلاقحات مختلفة لتراكيب الوحدات.

يبني مسار السرد كينونته من خلال معادلات خطابية يتعالق بعضها مع بعض كما يتفرّع بعضها عن بعض، فالجمل السردية التالية تشكل مخططا معادلاتيا يتحقق كالآتي:

"الحب أنتن.." - تأكيد / **"هذا ما لم يسبرغوره الرجال.."** - نفي /ص152

تُنسج حركة السرد في مضمار جمالية تنبع من خفة الحقل المفرداتي والدّلالي للمعاني المطروحة، بحيث يُبني أفق ارتكاز الرّؤية على الطاغي في واقع اللحظة الذكورية المهيمنة والمُهمِلة للقيمة الجمالية الدّافعة، وكأنّه يُذكّر المتلقي بالمقولة التي درج الوعي على ترديدها حسب خلفيات لا واعية والمتمثلة في: **"وراء كل رجل عظيم امرأة"**، والمعنى يحيل ابتداء على لا مبالاة ذكورية بقيمة الجمالية الدّافعة حتى يُلقَّن الوعي المعني بذلك، والتلقين ينطوي على تذكير يوحي برفض ذكوري مسبق يترجمه سلوك جمعي، ومسار السرد إذ يقرن بين موضوعة الحب وعدم تفطّن الرجال اليه، إنّما يساهم في الحفر في نسق تاريخي مستمر على مستوى الذاكرة، تسترجعه كلّما حالت الأنوثة بتمركزها المرموق بين الخطى الحثيثة الذكورية ومركز القيادة المحتكَر من قبلها . الذكورة . ، والمعادلة تكشف معرفيا عن شرخ في الوعي التاريخي يؤسّس لانتقامية متبادلة بين القطبين، فالسّلطة المكينة التي بوّأت شهرزاد امتلاك ناصية خطورة الموقف، وقلبه لصالح بنات جنسها أمام قهرية الملك شهريار المستنبتة من انتقامية دافعها الاقتصاص من المرأة رمز الخيانة، تكشف هذه السلطة عن **"بنية الرواة المعرفية التي يكمن وراءها عقل استبدادي معاد لاستبداد النساء وجبروتهن."**15 ، فيصبح الموقف تعبيرا عن حالة ذكورية مهيمنة، تساهم في تسلطها عوامل طبيعية ومجتمعية تؤسس للأبوية من منطلق الأقوى، فيؤدّي ذلك إلى التغاضي عن الجمالية التوازنية الدافعة والمبثوثة في سلوك الأنثى المشفوع بالحب.

إن مسار السرد لا يكتفي في تشخيص العلاقة بين الجنسين بالوقوف عند موضوعة الحب الأنثوي في مواجهة التجاهل الذكوري، بل يركّز

الاتجاه صوب مناطق أشد تحفيزا لمركز الأنوثة عندما يقرن بين الأنثى والغازي لينصِّص عنصر المواجهة:

".. وروح الاخطبوط انتن.." . تأكيد / **"هذا ما لم يفهمه الغزاة..".** **نفي**/ص152

إن تأكيد وإثبات روح المقاومة عند المرأة، يقابل بالضرورة نصيا العجز الذي قد يلحق الرجل من خلال تعرّضه للأسر، وهو ما يحيل عليه السرد من خلال الحد السردي في معادلة خطاب اخطبوطية المرأة:

"هذا ما لم يفهمه الغزاة حين كانوا يأسرون فحولكن."/ص152

عندما يقع الأسر على أحد طرفي الخطاب، تتأسّس الإحالة البديهية على المضمر في السياق الانقطاعي المتمثل في إعاقة وظيفة المقاومة الحصرية على الرّجل، بما يؤدّي مفهوم الاستمرار المنبثق تلقائيا في مجال العنصر الطليق، وهو ما يعيد التوازن لحركة الجنسين واقعا، ويعيد بالتبعية ترتيب البنية التذكيرية لمقولة المرأة والرجل العظيم، من خلال الوعي المتحرّر من مآزق ثقافاوية الرّجل المركزية، والمؤجِّجة لهامش التابعية في الوعي الأنثوي، ذلك أن فعل المقاومة يتحرّر تلقائيا عند الخضوع لذات الشرط المهيمن والمكبِّل لمصير الجنسين، وعليه فعنصر الحكائية في "ألف ليلة وليلة" قد يقوم مقام المقاومة وتحقيق فعل الاستمرار والتغلب على عدوانية الرّجل في سردية **"حمائم الشفق"**، حيث اضطرّت شهرزاد إلى أن **"تقاوم الرّجل (شهريار) بسلاح اللغة، فحوّلته إلى (مستمع) وهي (مبدعة) وأدخلته في لعبة المجاز وشبكته في نص مفتوح.. وتاه الرجل في هذا السحر الجديد.."16**

يعمد الناص في سياق السّرد المُبئَّر وفق نظام التفريع الى إقران أخطبوطية المرأة بأخطبوطية المدينة:

".. مدينتكن تلك 'الأخطبوطية' المعقدة مثلكن تماما."/ص153

ليفجّر السّرد بذلك جمالية المقاومة المدمجة في معنى الأخطبوط ذي الشكل المعقد في حركته، حيث التعقيد يكون لأجل إعاقة الوصول إلى الشيء، بما يفيد تقوية جهاز الدّفاع، ولا يمكن للمدينة أن تُصمَّم هندستها دون أن يؤخذ في الاعتبار الجانب الدفاعي، وبالتالي تصبح أخطبوطية المرأة الدّفاعية عنصرا جوهريا في كيانها، وهو ما استثمرته الشهرزادية في حكائية "ألف ليلة وليلة"، حيث تتمثل هذه الأخطبوطية في فعاليتها، "وتكون الحكاية فعّالة وقادرة على إلغاء قرار القتل كلما كانت غرائبية وسحرية وبعيدة في التخيل، وجديدة بالنسبة للمروي له، لأنّها تضيف إلى معارفه معارف جديدة."17.

يتفاعل السرد لأجل أن تنخرط الرّؤيا في مستويات الإضافة، فلا يبرح (السرد) فضاء الانزياح نحو التلقي، دون أن يرتب استراتيجية حكائية تدمج العوامل والوظائف ضمن منطق الفن وجمالية الحركة الإبداعية، حيث تتناغم المعطيات مُلبِّية بذلك متطلبات شرط الإيهام بالواقع، فمقاومة المرأة لا يمكن أن تنفلت من حد أدنى من الجمالية، وقد تتأسّس الإحالة الموضوعية على خطاب الأنثى في المظهر الإيحائي للعنوان، من حيث أنثوية الحمائم التي تشكل خطابها ذا الخصوصية الجمالية في فضاء الشّفق، كعنصر حركي يركز الانتباه حول المشهدية الشَّفقية، التي كانت سوف تبدو عادية لولا رفرفة الحمائم العابرة لسكونها، وهو ما يمكن تأويله في نطاق القيم المضافة لحقل الأنوثة الفاعل.

تقنية التفريع / كتابة الذات:

يشتغل جيلالي خلاص في رواية "حمائم الشفق" على تقنية تفريعية

للحدث، تستغل شحنة الذات المتوفّزة للقول وجاهزية اللغة لامتحان فعالية المخيال في إعادة ترتيب عالم الذات وفق شرط اللغة المسبق الذي يحدّد "أدبية النص"18، وعلى أساس هذا المخطط تقوم لعبة الكتابة، التي لا تستقر عند ما يستوجبه شرط الذات الناصة في حضورها المهيمن، والمحدّد للمصائر الشخوصية، فـ "ليس الرّوائي هو الذي يضع الرّواية بل الرواية هي التي تضع نفسها بنفسها."19 كما يرى ميشيل بتور، لكن أيضا تمنح لعبة الكتابة هامشا للذات ينتظم وفق تصوّر التهيّؤ المحض لإنجاز فعل ما ينحدر من ذوقية كتابية، ولا تكون كذلك إلا اذا أُنجزت انطلاقا من تجربة الذّات، وهو ما نلمسه عند ميشيل بيتور في حديثه عن كتابة الرّواية الجديدة، حيث يقول: «لا أستطيع ان أبدأ بكتابة رواية إلا بعد ان أكون قد درست تنظيمها شهوراً عديدة وإلا ابتداء من اللحظة التي أجدني فيها مالكاً المخططات الضرورية التي تبدو لي فاعليتها معبرة وكافية بالنسبة للمنطقة التي استدعتني في بدء الأمر.."20، وهو ما يمنح القارئ الاقتراب من الذات الناصة، وكأنّ مشروع قراءته ينبني على محايثة تعاقدية تُدمج السياق النصي بصورة الناص المشروعة في مآلات النص الفكرية والإيديولوجية، هذا العقد الطوعي هو ما يصبغ المآلات المذكورة آنفا بصبغة جمالية.

تتأسّس هوية الشخوص داخل المنظور النصي وفق ما تقدمه رؤى الرّواية الجديدة حسب أحد اكبر منظريها ميشيل بيتور، بما يتوافق وتفعيل وجودها حسب اواليات الضمائر، حيث «تعتبر السّبيل الوحيد الذي نملكه والذي به نميّز المستويات العديدة للوعي أو الكمون الذي يركب كل واحد منها ويموضعها ضمن الآخر وضمنا.»21.

ويبدو من خلال قراءة رواية «حمائم الشفق» ان افتتاحها بضمير المتكلم ثم نسج سدى السرد على منوال ضمائر أخرى، ما هو إلا تمويه

لاستمرار ضمير الأنا السارد، الذي حاز على قوة الوجود من خلال علاميته داخل النص واستمراره في وعي الضمائر الأخرى، حيث تتحرك مستلهمة طيفه العابر للنص، ويتجلى ذلك ظاهرا في ضمير المخاطب الأنثى «أنتن»، الذي لا ينفلت من فرضية اللحاق بضمير المتكلم، قياسا على ما أثبته بيتور، حيث يضع السارد شخصية «بوجبل» المتقمِّصة ضمير المتكلم في أفق تداعيات مخاطبة الـ «أنتن» وفي هذا يقول بيتور:

لا أعتقد ان أنت يستطيع مع ذلك ابعاد شبح «الأنا» المتسلط على الشريط السردي، بل لعله لا يزيد إلا مثولا وشهودا.»22

«ميثاق القراءة» / السارد والقارئ:

إن الاقتراب من العالم الرّوائي لكاتب ما، يعني بالضّرورة للقارئ بالمفهوم النقدي، الوقوف على علامات منتقاة تسرّب شراكتها في خفاء محفّز للانفتاح أكثر على النص، وبالتالي البحث في شخصية الرّوائي، ولعلّ القارئ يرتب معالم القراءة بوصفه عنصرا محايثا لعملية الإنتاجية حينما ينخرط في عملية إعادة إنتاج النص، كون «الأدب، سواء بواسطة المنولوغ الشعري أم بواسطة السّرد يجعلنا نحيا تجارب فريدة.»23، وسبر غور التجربة عبر المعطى النصي المفتوح والمنساب في ذائقة التلقي، يشرعن رغبة التعرف على الذات والموضوع المنفصلين عن القارئ، ويمثلان في ذات الوقت مِفْصَلاً انتاجيته النصية المتداعية من تجليات القراءة المتحرّرة من «التصورات النظرية الجاهزة»، طبقا لـ «ميثاق القراءة»، هذا التحرّر يجعل القراءة تنتقل بين مستويات النص، تجسّ نبض المعنى محاولة العثور على ثيمة مركزية ترتكز عليها شبكة السرد، ورواية «حمائم الشفق» تنغلق في جوهرها على هذه القيمة،

لأنّ المعلم البياني الذي تتحرك إحداثياته وفق الصراعية التي يضطلع السّارد بشحن معطياتها واللعب بكافة مفرداتها، يحيل على أفق لا تتعلق المتعة فيه بنهاية الحكي، وإنّما تتعلق بمدى قدرة النص على تشكيل أفق للتلقي يقف عند جوهر قيماتي يتعلق بالموضوعة الأساس، فالحب هو الأفق الذي تندلع صورته حينما تستفحل جذور الصراع، وهو ما يسترعي الانتباه في «غابة السرد» في «حمائم الشفق»:

«وماذا أجني من هذه الفانية إن انصعت، مالا؟ نساء؟ خمورا؟ كلها سهلة وبمقدور المرء أن يصل إليها بنشة كف كما يقال في مدينتنا.. إنما المجد هو الصعب.. إنما الحب الذي لا يفنى هو ما لا يقدر عليه غالبية البشر..»/ص18

لقد استوقفني هذا المقطع، الذّي تأسّست علاميته من خلال الأثر، حيث استمرّ كخطاب بعد نهاية الحكاية فارضا حضوره كقيمة وجودية، لانغلاقه على معنى الحب، ولعلّ أهمّية الرّواية على العموم تتجلّى من خلال هذا المنحى، كونها «هي الشكل الأكبر من النثر الذي يفحص فيه المؤلف حتى النهاية وعبر ذوات تجريبية (شخصيات) بعض قيمات الوجود»24، حسب رؤية ميلان كونديرا، ولعل القارئ لرواية **«حمائم الشفق»** يستشف هذا البعد الذي ينطوي على القيمة الوجودية، المستقرة عند الصراع، وينبثق الصراع عندما ينفقد الحب، وتضحى الحاجة إليه (الحب) ملحة في ظل عبثية العناصر المفجِّرة للصراع، وهو ما تقدّمه «حمائم الشفق» كمَخرج انقاذ مهمل في «غابة السرد» بتعبير امبرتو ايكو، لا يمكن أن تتفطن إليه القراءة الا اذا أدركت المغزى الصراعي المبطَّن في سردية مكثفة باللغة الرّفيعة والتراكيب المؤثَّثة بفعل الحفر في نسق المعنى، والنّحت على جدارياته المفجِّرة لشعرية اللغة، كون الشعرية

هي «**الطاقة المتفجِّرة في الكلام المتميزبقدرته على الانزياح والتفرد، وخلق حالة من التوتر**»25.

لذلك فالرّواية من حيث انها تفتح أفقا للتجربة، فهي لا تمنحنا «معرفة جديدة بل قدرة جديدة على التواصل مع كائنات مختلفة عنا.. والأفق النهائي لهذه التجربة ليس الحقيقة بل الحب، الشكل الأسمى للعلاقة الإنسانية.»26، كما يرى تزفيطان طودوروف.

الهوامش:

*. جيلالي خلاص، الأعمال الكاملة، ج1، منشورات السهل، وزارة الثقافة، 2009.

1 . د.شفيق يوسف البقاعي، نظرية الأدب، منشورات جامعة السابع من ابريل، ط/1، 1425(ميلادي)، بنغازي الجماهيرية العربية الليبية، ص575.

2 . ج. هيو سلفرمان، نصيات، تر/حسن ناظم، وع ح صالح، المركز الثقافي العربي، بيروت، الدار البيضاء، ط/1، 2002، ص92/93.

3 . ت.ي لورنس، أعمدة الحكمة السبعة، نقلا عن كولن ولسون، اللامنتمي، دار الآداب، بيروت، تر/أنيس زكي حسن، ط/4، 1989، ص88.

4 . عبد الرحيم العلام، الفوضى الممكنة، دراسات في السرد العربي الحديث، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط/1، 2001، ص17.

5 . علي آيت اوشان، السياق والنص الشعري، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط/1، 2000، ص142.

6 . محمد القاضي، تحليل النص السردي، دار الجنوب للنشر، تونس، 1979، ص48.

7 . ن م، ص48.

8 . نصيات، مس، ص113.

9 . ميشيل فوكو . جاك دريدا، حوارات ونصوص، تر/محمد ميلاد، دار الحوار، ط/1، 2006، ص143.

10. جوليا كريستيفا، علم النص، ترفريد الزاهي، دارتوبقال، المغرب، ص41.

11. حسن نجمي، شعرية الفضاء، المركز الثقافي العربي، المغرب، لبنان، ط/1، 2000، ص56.

12. ن م، ص89.

13. ن م،ص 89.

14. جوليا كريستيفا، علم النص، م س،ص 77.

15. الاستبداد السلطوي والفساد الجنسي في الف ليلة وليلة، د.محمد عبد الرحمن يونس، الدار العربية للعلوم، ط/1، 2007، ص171.

16. ن م، ص181

17. ن م،ص 176.

18. ب بركة، م.قويدر، هـ الأيوبي، مبادئ تحليل النصوص الأدبية، مكتبة لبنان، ط/1، 2002، ص29.

19. نقلا عن عبد الباقي يوسف، شيء من السيرة الذاتية للرواية الفرنسية الجديدة، مقال، الفرات، furat.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName

20. نفس المقال، furat.alwehda.gov.sy/_archive.asp?FileName

21. ميشيل بيتور، نقلا عن بلوفي محمد، لعبة الضمائر والسرد، مقال ، أقلام ثقافية، أقلام متخصصة، القلم النقدي، www.aklaam.net/.../index2.php?...

22. نفس المقال، www.aklaam.net/.../index2.php?...

23. تزفيطان تودوروف، الأدب في خطر، تر/عبد الكبير الشرقاوي، دار توبقال، المغرب، ط/1، 2007، ص45.

24. ميلان كونديرا، فن الرواية، تر/بدر الدين عرودكي، إفريقيا الشرق، 2001، ص133.

25. حسن ناظم، مفاهيم الشعرية، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط/1، 2003، ص 29.

26. تزفيطان تودوروف، م س، ص48.

أسماء الأعلام الجزائرية مشكلات وحلول
«رؤية في التخطيط اللغوي»

أ.إبراهيم براهمي (ج.8 ماي 1945 -قالمة)

الملخص:

تهدف هده الدراسة إلى معالجة الواقع الانثربونيمي الطوبونيمي اللغوي الجزائري وإشكالاته ؛ إذ غدا فعل التسمية والتلقيب بفعل التحولات والتراكمات التاريخية إلى مزيج غريب وخليط عجيب من الأسماء والألقاب ؛ يبعث في كثير من الأحيان على السخرية والتهكم من الذات ، هذه الأسماء والألقاب تصادفك وأنت تتصفح الجريدة ، وأنت تسير في الشارع ، وأنت تحاضر في الجامعة ، وأنت تقرأ قوائم أسماء الناجحين هنا أوهناك ،.، بل وفي أسماء الأمكنة في القرى والمدن وحتى في أسماء الشوارع والأحياء.

إن دراسة أسماء الأعلام الجزائرية من هذا المنطلق تبدو اليوم أحد أبرز قضايا التخطيط اللساني المهمة التي يجب أن توليها السياسات اللغوية ببلادنا العناية البالغة ، للتخلص من الإرث الاستعماري وقوانينه الجائرة في حق الجزائريين ، وكذا طرائق التسمية والتلقيب البالية التي عفا عنها الدهر ؛ إذ من أساسيات التفاعل والتواصل اللغوي الاجتماعي الناجح التسمي والتلقب بالحسن من الأسماء والأنباز ، وهذا ما يحمل على ضرورة التحسيس بأهمية الموضوع بوصفه إشكالا معرفيا لغويا له آثاره السلبية في واقع الاستعمال اللغوي اليومي العام .

- مقدمة :

تصف أبجديات الدرس اللساني الحديث التخطيط اللغوي Planification languistique بكونه : النشاط الذي يقوم بتحضير إملاء وقواعد ومعاجم نموذجية لتوجيه الكتاب والمتكلمين في مجتمع لغوي غير متماسك . وفي هذا التطبيق العملي للمعرفة الألسنية ، يتعدى عملنا إطار الألسنية الوصفية ليشمل مجالا يجب فيه ممارسة الأحكام في شكل اختبارات بين الأشكال اللغوية المتوفرة . فالتخطيط يستتبع محاولة توجيه تطور اللغة في الاتجاه الذي يرغب فيه المخططون. وهذا لا يعني التكهن بالمستقبل على ضوء أسس المعرفة المتوافرة بالنسبة إلى الماضي ، إنما يعني المسعى الواعي للتأثير عليه (1) ، وجاء في تحديد آخر وصفه بـ : مجموعة محاولات ومجهودات واعية ومنتظمة ترمي إلى حل المسائل اللغوية ، إنها قرارات متخذة للتأثير على الممارسات والاستعمالات اللغوية ؛ ولتشجيعها أو لإحباطها ، وأن التخطيط اللساني هو مجموعة جهود مبذولة لتغيير شكل لغة ما واستعمالها ؛ لتغيير الخطاب عمدا ،

وهو إكمال لغة تعبر عن فرادة وطنية ، وهو إصلاح لغة وقولبتها بكيفية معيارية ... ومن الممكن أن تطول اللائحة (2).

هذه التحديدات تجعل من التخطيط اللغوي إستراتيجية معرفية علمية قرينة الاستشراف والتنبؤ المسبق لواقع لغوي أفضل تتحقق فيه عوامل التماسك والأمن اللغوي الذي هو جزء لا يتجزأ من التماسك والأمن الاجتماعي ، لترتبط العملية برسم الأهداف والتأثير في الواقع اللغوي لأفراد المجتمع في مقبل الأيام ، والمخططون بهذا يرمون بشكل مباشر إلى التدخل في الميدان اللغوي للمتخاطبين بالتعديل والتغيير إلى

ما هو أفضل مما هو سائد وهذا الأمر ليس من اليسير والبساطة بمكان ، ويمكن أن نتصور سلسلة من المراحل المميزة لهذا التدخل :

- مرحلة التفكير بالمشكلة اللغوية ، بتحليل الوضع والواقع اللغوي .

- مرحلة التقرير (في هذا المثال : استخدام مفردات بدل أخرى في واقع الاستعمال اللغوي) .

- مرحلة التطبيق أو وضع القرارات موضع التنفيذ (في هذا المثال : إشاعة استخدام مفردات بديلة في واقع الاستعمال اللغوي) (3).

هذه المراحل تؤثر في شكل الواقع اللغوي من خلال اللغة في حد ذاتها ؛ أي تؤدي إلى تنميط اللغة الوطنية وتقيسها ؛ وتدخل كهذا يقع على مستويات ثلاثة :

أ - **مستوى الخط** : حين يتعلق الأمر بأن يبتدع خط اللغة الشفوية ، أو أن يغير الخط المعتمد فيها ، أو أن تغير أبجديتها .

ب - **مستوى المعجم** : حين يتعلق الأمر بخلق وحدات معجمية جديدة (بالاقتراض أو التوليد) ليسمح للغة بالتعبير عن معان كان يعبر عنها بلغة أخرى (كمفردات السياسة ، والعلوم ، وغير ذلك) .

ج - **مستوى الأشكال اللهجية** : حين يكون للغة التي ارتقت حديثا إلى مستوى اللغة الوطنية أشكال مختلفة باختلاف مناطقها ، ويجب إما أن تختار واحدا من هذه الأشكال ، وإما أن يخلق شكل جديد يأخذ من مختلف اللهجات (4) . وهو ما تعمد إليه البلدان الحديثة زمن الثورات وحصولها على استقلالها . ففي المستوى الثاني هذه تركيا توفر لنا مثالا جيدا ؛ إذ قرر مصطفى كمال أتاتورك عند وصوله إلى الحكم سنة

1923م سلسلة من الإصلاحات الاقتصادية بالموازاة مع» الثورة اللغوية «التي دعا إليها ؛ ومن أهم القرارات التي أقرها دعوة المواطنين الأتراك إلى تبني اسم ذي أصل تركي : مثال غيّر «مصطفى كمال» اسمه ليصبح : أتاتورك أي أبو تركيا (5).

انطلاقا من هذه الرؤية في فهم عملية التخطيط اللغوي في أبعادها ومراحلها في قراءة وتحليل الواقع اللغوي تبدو أسماء الأعلام بشقيها : أسماء الأشخاص ، أو أسماء الأمكنة من أكثر الظواهر اللغوية تأثرا بهذه العملية وأبعادها الإستراتيجية في عمقها التفاعلي الاجتماعي ؛ ذلك أنها أداة مضيئة كاشفة ومعبرة عن السياق الثقافي والاجتماعي للمسمى والملقب بها ، فشيوع أسماء وألقاب أفراد وأسماء أمكنة غريبة أو مستفحشة ، أو بعيدة عن ذات الإنسان وهويته يشكل شرخا في شخصيته ؛ مما يؤثر في تفاعله وتواصله وتماسكه الاجتماعي ، وهو الأمر الذي يجب أن نحسس به ؛ فمع ما بذلته بلادنا في إطار سياساتها اللغوية من مراجعات لغوية وثقافية وقانونية تسهل بناء منظومة اسمية تليق بكيان الإنسان الجزائر في زمنه الحاضر إلا أن التساؤل يظل عالقا عن جدوى هذه المراجعات والواقع اللغوي في كثير من الأحيان لم يتبدل وبقي على حاله ؟؟.

1 - إشكاليات أسماء الأعلام الجزائرية :

من الظواهر اللغوية البارزة التي تسترعي نظر الدارس للواقع اللغوي الجزائري ظاهرة أسماء الأعلام ؛ التي تشكل التميز في بنيتها واشتقاقها وتركيبها ودلالتها ؛ ألفاظ ليس لها معنى ، أو غريبة أو مستفحشة ، أو لا يستسيغها الذوق الجمالي ، تعبر في دلالتها عن مناهي لفظية قبيحة

ومحظورات لغوية (tabous linguistiques) (*) لا يقربها العرف اللغوي الاجتماعي العام ؛ تبعث في كثير من الأحيان على السخرية والتهكم من الذات ، هذه الأسماء والألقاب تصادفك وأنت تتصفح الجريدة ، وأنت تسير في الشارع ، وأنت تحاضر في الجامعة ، وأنت تقرأ قوائم أسماء الناجحين هنا أوهناك ،.، بل وفي أسماء الأمكنة أينما حللت في القرى والمدن وحتى في أسماء الشوارع والأحياء...!! .

أسماء وألقاب كثيرا ما تجد نفسك تستحي أن تتلفظ بها أمام العموم من الناس ... !فما بلك أن تخاطب بها صاحبها أو تناديه بها... ! ولنا أن نتساءل هنا عن أوجه الإشكال في أسماء الأعلام الجزائرية...؟؟

أ - الوجه اللغوي الخطي للإشكال : يتجسد فيما نجده في سجلات أسماء أعلام الناس في المصالح والهيئات الخاصة بذلك في وقتنا الحاضر من تصحيف وغلط وتحريف ؛ فللاسم الواحد صور متباينة ، رغم أنه لها نفس صور التصويت والنطق والتركيب ؛ ولا تصحيح أو تصويب لها ؛ نجد هذا في اللغة الواحدة ؛ فمثل العربية نحو : الاسم « سمية « من صوره المعتادة « سومية « والاسم «منور» من صوره المعتادة « مونور» والاسم « سارة» من صوره المألوفة « صارة « ، و «مروة « بهذه الكيفية أو « مروى» بهذه الصورة،.، فهناك انتقال صوتي لغوي من النطق الشفوي إلى الرسم الكتابي غير المؤسس والمتقيد بضوابط اللغة ، وهي أخطاء لا تحصى ولا تعد ، يقف أمامها صاحبها في كثير من الأحيان مكتوف اليدين بسبب الجهل أو غيرها من الأسباب ؟؟ . فما بالك إذا بحثنا في المقابل اللغوي الأجنبي - الفرنسي - ، فالانتقال من الشفوي العربي إلى الكتابي الفرنسي ثم من الكتابي الفرنسي إلى نظيره العربي على صعيد النسخ الخطي (transcription phonétique) ، ولهذا الإشكال مؤثراته

السياقية التاريخية إذ يمكن إرجاعه إلى الحقبة الاستعمارية ؛ كما تذهب إلى ذلك الباحثة «هدى جباس» (6) : فقد كان لكل إداري فرنسي شكله الكتابي الخاص أو طريقته المختلفة في تدوين الأسماء الشخصية الجزائرية بالحروف اللاتينية ، ذلك أن كل واحد دونّ الأسماء وفق ما اعتقد سماعه ؛ وهو ما أدى إلى نسوخ خطية كثيرة وغير موحدة للاسم الواحد فقط ، بل وإلى صيغ متباينة ومختلفة له أيضا ، خاصة حينما يعمد بعض الضباط إلى ترجمة الأسماء أثناء نسخها ، وكل ذلك قد أحدث فوضى وخلطا في التعرف على الجزائريين وتحديد هوياتهم ومن أجل إيجاد صيغة متماثلة للأسماء بالوثائق الرسمية ، وجه الإمبراطور «نابليون الثالث - Napoléon رسالة إلى الحاكم العام بالجزائربتاريخ 25 جوان 1865م حثه فيها على ضرورة إنجازعمل يسهل على ممثلي السلطة الفرنسية عملية تدوين أسماء الأهالي بشكل موحد ، وعليه فقد انصب على محاولة إيجاد المقابلات اللاتينية للحروف العربية . ووُوجِهَ ذلك الأمر بالكثير من الصعوبات ؛ فالألفباء العربية تفتقد للمصوتات القصيرة ، ولا تمتلك إلا ثلاثة حروف مد (أ ، و ، ي) ناهيك عن عدم استعمالها الحروف الكبيرة التي تعتمد عليها الفرنسية في كتابة أسماء الأشخاص ، فضلا عن جهل اللغة والألفباء الفرنسيتين للكثير من الصوائت العربية نحو (ص ، ض ، ط ، ظ ، ق ،،،) .

فمن صور التشويهات الكتابية للألقاب نجد لقب بوروبة وإمكانات كتابته بالحروف الفرنسية :

- bourouba , berrouba , boroba , barrouba , abou rouba ,,,.

إن الأصل في كتابة اللقب العربي بالحروف الفرنسية أن يراعى نطقه

في الأصل . وإذا عدنا إلى الكتابة الفرنسية لوجدنا أن أصحها هي الكتابة الخامسة . هو سبب جد بسيط لكنه كارثة حقيقية .. لقد أخطأ الكاتب في الحالة المدنية عن غير قصد بالطبع وعن حسن نية لكن عن جهل وانظر إلى أين يؤدي بنا هذا الجهل ؟؟ إنه وبعد حوالي خمسين سنة ، ستنشق هذه العائلة إلى عائلتين إحداهما بجد وهمي هو بروبة التي لا تعرف بعدها الأصل أهو بن روبة أو بوروبة .. وهذا حال كثير من عائلات الجزائر .. ضياع الأصول بسبب بسيط جدا ..هفوة كاتب الحالة المدنية ... خطأ بشري فادح مثل هذا في جرة حرف يقسم العائلة بعد مئة سنة إلى شجرتين مختلفتي الجد . وهذا التغير والتحور والتشوه عرفنا سببه الرئيسي ، إنه التسجيل والتثبيت في السجلات المدنية الفرنسية الاستعمارية ، فالكاتب الفرنسي إذ يسجل اللقب الجزائري لا يراعي لكنة العربية الغريبة عنه بقدر ما يراعيه في متطلبات لغته الفرنسية الجميلة الحضارية ، ومن خلال ذلك تضيع أصولية اللقب العربي الجزائري سدى ...!! (7) .

وربّ مستغرب من هذا الواقع اللغوي: أيّ بلية لغوية أشد وقعا من الخطأ في رسم وكتابة اسم إنسان...!!

ومع استعراضنا لصور الكتابة الخطية المشوهة للألقاب فحري أن نرفد ذلك بالأسماء ؛ فمن صور التشويهات الكتابية الحاصلة في الأسماء ؛ إذ أضحى للاسم الواحد أكثر من مقابل عربي وأجنبي :

- رميساء ، روميساء ، روميسة ، رميسة ،،، والمقابل الأجنبي لها:

- Roumaissa - Roumeissa - Roúmeissa - Roumaïssa,,,.

- حسن ، الحسن ، لحسن ، أحسن ،،، والمقابل الأجنبي لها:

Ahcène - Ahcene - Ahcéne - Ahcén - Ahcen - El Hacene - Lahcene Lahcène - Lahcen . (8)

وقد حصل بهذه الممارسة اللغوية العنف الرمزي على هويتنا الاسمية؛ فغدت أسماؤنا خليطا مشوها من الصور اللغوية الخطية لا يمتلك أمامها صاحبها لا حول ولا قوة ... تعكس في أحد صوره حالة اللامبالاة بقيمة الاسم وصورته اللغوية الصحيحة البهية الجميلة ... بل ربما وصف من أثار هذه الإشكالية بأن المهم ليس الاسم بل المسمى ، فليس يعنينا كثيرا أن تكتب «سارة « بالسين أم بالصاد ؟ ، وليس ذي بال أن يكون اسم «حسن» بـ» الـ « التعريف أو بدونه ، بالطبع قد لا يعاتب الأجنبي عن وقوعه في مثل هذا الأخطاء ... فليست العربية لغته الأم حتى يحرص على سلامتها من التحريف والتصحيف ، بل اللائمة كل اللائمة على ابن اللغة الناطق بها ...!! ، وهذا النوع من التهوين في قيمة الغلط والخطأ والتصحيف والتحريف هو الذي أسهم في تفاقم الإشكال اللغوي الخطي لأسماء الأعلام الجزائرية في ماضيها وحاضرها .

ج - الوجه اللغوي الاجتماعي للإشكال : تعد ألفاظ الأسماء والألقاب وصيغها من أكثر الوحدات اللغوية استخداما في السياق التفاعلي التواصلي اللغوي اليومي ؛ إذ لا يمكن تصور تفاعل حاصل بين متخاطبين إلا بهذه الإشاريات الشخصية الاجتماعية ؛ فالاسم يدل على شخص معين مسمى به ، واللقب إشارة لغوية اجتماعية إلى المجتمع المصغر - العائلي - الذي ينتسب إليه اجتماعيا أووظيفيا ،،، فهذه الدوال اللغوية، هي في الأخيروسم وعلامة ذاتية ، وتعبيرعن انتماء وهُوية .

إن بناء المحادثة بأنماطها المختلفة (التعليمية ، الاجتماعية ، الثقافية ،،،) يمرحتما من خلال توظيف هذه الأبنية اللغوية ؛ فالنسبة للمتحدث

الانجليزي مثلا ؛ فإن أوضح الشواهد اللغوية الدالة على العلاقات بين الناس استخدام الأسماء الشخصية مثل جون والسيد براون Mr. Brown ، فلكل فرد عدد من الأسماء المختلفة يمكن مخاطبته بها ، منها اسمه الأول واسم العائلة واللقب- الوظيفة والرتبة الاجتماعية - إذا وجد مثل (professor أوMr.). وينبغي علينا أن نتفحص صيغتين فحسب من هذه الأسماء ؛ هما صيغة الاسم وحده مثل John وصيغة اللقب التي يتبعها اسم الأسرة مثل Mr. Brown ، كيف إذن يقرر الفرد مخاطبة Brown John سواء بصيغة الاسم John أم بصيغة اللقب التي يتبعها اسم الأسرة Mr. Brown ؟؟ (9) ،،، .

يحاول « د. هدسون» من خلال هذا المثال في - المجتمع الانجليزي - دراسة عينة لغوية ، ويبرز بها دور الأسماء والألقاب في العلاقات الاجتماعية والصعوبات والعوائق التي قد تحول دون حصول تفاعل ايجابي أو خطاب تضامني بين المتخاطبين ؛ وفي أفضلية استخدام هذه الإشارة اللغوية دون الأخرى ، فالإشكال عنده ينحصر في طبيعة توظيف الإشاريات الشخصية أو الاجتماعية في الاستعمال اللغوي اليومي ، وقد أوردت هذا المثال لربطه بواقع التفاعل الاجتماعي في استعمال أسماء أعلام الأشخاص في الجزائر . ترى كيف يكون التواصل ايجابيا مع مخاطب أو محاور لا يحمل حتى اسما أو لقبا حسنا بل ذا دلالة بذيئة من المناهي اللفظية القبيحة أو المستهجنة ؟ ترى كيف تتأسس لحمة الخطاب التضامني بين متحاورين أحدهما يحمل اسما أو لقبا يبعث على السخرية والتهكم ، تستحي في قرارة نفسك أن تخاطبه أو تناديه به ؟؟.

إن ظاهرة أسماء أعلام الأشخاص الذميمة والمستهجنة في الجزائر؛ أحسب أنها تمثل اليوم عبئا وحملا لا يطاق على الإنسان الجزائري

تصاحبه أنى حل وارتحل ، فلا يجب الوقوف أمامها موقف المتفرج ؛ وقراءة الأسباب الكامنة وراء شيوع هذه الظاهرة اللغوية إنما يدفع إلى الإقرار بعاملين اثنين :

- **العامل الأول :** بعض طرائق التسمية والتلقيب البالية التي عفا عنها الدهر ؛ والتي سلكها أباؤنا وأجدادنا كان لها القسط الوافر في التأسيس لهذا الواقع اللغوي ؛ والتي هي نتاج لنظرتهم الحياتية البسيطة في ذلك الزمن ؛ إذ تجسدت رؤيتهم الانثربونيمية انطلاقا من المشاهدة اليومية لمظاهر بيئتهم (حيوان ، نبات ، جماد ،..)؛ والدرس الانثروبونيمي القديم يؤكد ذلك ؛ فهذا ابن دُريد (ت 312هـ) يذهب إلى أنه : كانت الأمِّيُّون من العرب الذين نَسخ الله عزّ وجلّ بدينه الذي اختصَّهم به النِّحَل، وختَمَ بمُلكهم الدُّنيا إلى انقضاءِ الأجل، وهداهم لأفضل المِلَلِ ، في جاهليّتهم الجَهْلاء ، وضَلالتهم العَمياء ، لهم مذاهبُ في أسماءِ أبنائهم وعبيدِهم وأتلادِهُم ، فاستشنَع قومٌ إمّا جهلاً وإمّا تجاهُلاً ، وتسميتَهُمْ كلباً وكُليباً وأكْلبَ ، وخنزيراً وقرداً ، ومَا أَشبهَ ذَلِك مما لم يُسْتَقْصَ ذِكْرُهُ، فطعنوا من حيثُ لا يجبِ الطَّعن ، وعَابوا من حيثُ لا يُسْتَبَط عيب (10) . ولوصف هذا السلوك اللغوي مرويات من العصر الجاهلي : هي جملة من الأخبار المروية والمعهودة عن العربي في فعل التسمية والتلقيب والتكنية (*).

ومن الصور الواقعية التي وقفت عليها في هذا الجانب ؛ التشبث بالماضي التسموي مثلا بأن يفرض الأباء على أبنائهم أسماء ترتبط بنبسهم ؛ وأحب في هذا السياق أن أورد قصة معاناة فتاة اختار لها والدها اسم جدتها وهو» قرمية « ظلت هذه الفتاة تكبر ويكبر معها ثقل هذا الاسم الغريب عن رفيقاتها في مقاعد الدراسة ؛ والذي أضحى محل

سخرية وتهكم دائم من قبلهن ، حتى أنها كثيرا ما تجد في نفسها عدم الرغبة في مصاحبتهن أو حتى مجرد الحديث إليهن ، وما أن بلغت مرحلة التعليم الثانوي مع تفوقها الدراسي ؛ لم تكن لتتمالك نفسها أمام هذا الوضع وانقطعت عن الدراسة في أسبوعها الأول ؛ وخيرت والدها بين تغيير الاسم أو الانقطاع عن الدراسة ؟ وهو ما تحقق لها بعد شهرين من ذلك التاريخ ..! فكانت هذه الثورة الهادئة سببا في التخلص من هذا الاسم الغريب عن زمنه ، وفي معاناتها النفسية الاجتماعية التي لزمتها لردح من الزمن ..!.

حالة أخرى لطالب يحمل لقبا بذيئا «خراخرية» اسم قذارة - عفاكم الله- ؛ حدثني أستاذ صديق يدرسه قال : كنت أجد صعوبة في أن أناديه وسط زملائه بلقبه لذلك اضطر دائما إلى المناداة بالأسماء فقط لتفقد قائمة الحضور، ومما حدثني به : أنه وجد في الطالب انطواء وعزوفا عن مشاركة أقرانه في الدرس والتفاعل معهم. وصور لي حالة الاستغراب والتعجب الشديد ممن يحمل هذا اللقب ؛ ما هو شعوره تجاه ذاته ؟ وكيف يتفاعل في محيطه الاجتماعي؟ .

والتساؤل المطروح هنا : هل نسلك اليوم هذه الطرائق أو نبقي عليها ولها ما لها من الأثر النفسي الاجتماعي السيئ ؟؛ ونحن نعذر أبناءنا وأجدادنا فيها ؛ فقد كانت عوامل الجهل والأمية والتخلف التي رزحت الأمة في ظله لقرون الدافع الرئيس إلى سلوكهم اللغوي هذا ؟.

- **العامل الثاني** : لقد كان الإرث الاستعماري في بعده اللغوي الاجتماعي أقل ما يوصف به أنه مدمرا للبنية الاجتماعية في هذا الجانب؛ فقد عمل على تفتيت هذه البنية بحسن نية أو بأمر دبر بليل ؛ وذلك من

خلال قوانينه المتعاقبة التي تعرف بقوانين الحالة المدنية ، والتي أراد بها التأسيس للنظام التسموي على الطريقة الأوروبية .

والواقع أن تأسيس هذا النظام التسموي قد حمل أبعادا اجتماعية اقتصادية ، تصور الباحثة د. وردية يرماش ما جاء في علاقة التلقيب بضباط الحالة المدنية والحاكم العسكري ومساعديه من الضباط ، وتؤكد علاقته بالتواجد الاستعماري في الجزائرذي مسؤولية في تأسيس الحالة المدنية وهذا راجع لأن رأس مال العقارورأس المال الرمزي كانوا مسيرين بطريقة ملازمة كأمن المعاملات العقارية، تهدئة القبائل الثائرة، الامتثال إلى تنظيم اجتماعي شبيه بالفرنسي، إعطاء الألقاب للجزائريين، منح الألقاب للجزائريين بطريقة غيابية، التسجيل الاختياري للألقاب ذات الشجرة الواحدة بإسناد اسم هذا أورفض أخرلذاك (**).

ويحاول الأستاذ مصطفى لشرف أن يرسم لنا جانبا من هذا المشهد الانثروبونيمي الذي يحمل الأبعاد والأهداف الاستعمارية في سياسته اللغوية بقوله (11): أثناء تأسيس الحالة المدنية سنة 1891 م ، (بل ربما غداة انتفاضة 1871م) ، عملت السلطات الاستعمارية على فرض رقابة صارمة على سكان الجرجرة. ولكي تسهل عليها عمليات الضغط عليهم، ومعاقبتهم وقمعهم عند ارتكاب جنايات أو أعمال مقاومة، عن طريق تطبيق ما عرف «بالمسؤولية الجماعية»، التي سلطت على الجزائر الجزائرية ، دون شفقة ولا رحمة ، فقد لجأت إلى تأسيس نظام لم يسبق له مثيل في العالم ، فرض بموجبه على سكان قرية ما، مثلا، تبني أسماء عائلية تبدأ بحرف «A“، والقرية المجاورة أسماء عائلية تبدأ بحرف «B“ وهكذا (C.D.E.F.G.H.I.الخ.) إلى غاية حرف ”Z“ ، واستغراق حروف الأبجدية. يكفي عندها أن يقوم رجال الدرك، أو الشرطة، أو البلدية

المختلطة الاستعمارية بمتابعة اسم مشكوك فيه، حتى يتم التعرف على القرية التي ينتمي إليها الشخص الموقوف، ثم يشرع حسب الحالات المطروحة، إما بإصدار عقوبة شخصية، أو بتطبيق العقوبة الجماعية المرعبة، ويتعلق الأمر عادة، بمخالفات «غابية» من رعي أو مساس لم يقع إثباته، بممتلكات المستوطنين الفرنسيين.

وإذا حدث أن نسينا الطابع الإلزامي والحشدي المشؤوم الذي فرض هذا الشكل البوليسي والقمعي في ضبط الحالة المدنية، لاسيما في بلاد القبائل، فإنه يكفي أن نلاحظ في مناسبة وفاة (عند قراءة ما ينشر عنها من تعاز) ، أو بمناسبة بيع قضائي للملك المشاع، أو بمجرد حجز في ملك، وما يعقب ذلك من ذكر للعائلات المصابة أو المعنية بالمسألة القضائية، أن الأسماء العائلية في هذه القرية أو في تلك، من بلاد الجرجرة، تبدأ دائما بنفس الحرف. ليس ثمة من شك في حرمة الأسماء العائلية المختارة في بلاد القبائل، وفي كونها جديرة بالسلالة التي تحملها، لكن عند تذكرنا لما تعرضت له القرى من إكراه على التصنيف حسب التتابع الأبجدي، وحسب الحرف التي حددت لسكان كل مجموعة بشرية، فإنه يصعب علينا أن نتصور هول تلك الأساليب.

يعقب هذا بالتساؤل عن عدم تغير هذا الواقع اللغوي بعد الاستقلال: فرغم هذا، فإننا سنجد من الناس من يدعي أن بلدنا قد توصل إلى محو المخالفات الظاهرة والخفية للسيطرة الأجنبية علينا في مجال حساس مثل الهوية. ومن الناس من يرغب في أن يحملنا وصايات إضافية ، في شكل تقليد أعمى لصور من الأسماء خالية من المقتضيات الجمالية، وأخرى ليس لها علاقة بواقعنا المغاربي، بل تحمل أحيانا عداوة صريحة للجزائر، وتعرض عما عاناه شعبنا من محن، وعن المكتسبات الثقافية المكتوبة والشعبية، التي تحتوي على ازدواجية لغوية بربرية وعربية (12) .

لقد أملت إذاً الظروف التنظيمية للمجتمع الجزائري على الإدارة الفرنسية إرساء نظام الحالة المدنية خاصة بعد تطبيق قانون الملكية الفردية الذي أعاد ترتيب الأرض ، فكان من الضروري إيجاد أطر رسمية لإعادة هيكلة « العائلة العربية « وفق النمط الفرنسي من أجل التحكم في الأفراد ومن ثمة في الجماعات ؛ لتسهيل مهمة المراقبة الدائمة والفعالة لكل ردة فعل صادر عن الأهالي المسلمين ، وقد أوجد قانون التقليب إلى جانب قانون فارني للملكية الفردية الذريعة لتفكيك روابط الدم بين أفراد العمومة الواحدة وأحيانا بين الأخوة أنفسهم بحملهم ألقابا عائلية مختلفة عن بعضهم البعض بغرض الحفاظ على أملاك العقب دون بقية الأفراد أو لأسباب أخرى ، كما اوجد الأرضية الأساسية لتسوية الخلافات العائلية القائمة بين أفراد العائلات الموسعة - خاصة إذا كان الأخوة من أمهات مختلفات - بالانفصال ، وذلك بجعل ألقاب عائلية مختلفة كليا أو جزئيا (13) .

ب - الوجه اللغوي الثقافي للإشكال : الاسم واللقب علامة ووسم لصاحبهما ؛ وليس أحب إلى المرء من أن يوافق اسمه مسماه في الحسن والبهاء ؛ فإن كان حسنا سعد به حامله وجعله مصدر اعتزاز وفخر بين مخاطبيه ، وإن كان نقيض ذلك ثقل عن نفسه فتعس وشقي به بين محدثيه ؛ فالاسم علو وسمو ورفعة بصاحبه ؛ وهذا ما يستشف من قول الشاعر قديما [من الطويل]:

لِعُمرِكَ مَا الأَسْمَاءُ إِلا عَلامَةٌ مَنَاروَمِن خَيرِ المنارِ ارتِفَاعُهَا

وقد حثت الديانات والعقائد على الاسم الحسن والنبز المادح قال تعالى) وَلِلَّهِ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى فَادْعُوهُ بِهَا (الأعراف (180) ؛ وجاء عن أبي

الدرداء قال : قال رسول الله صلى لله عليه وسلم : ((إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم وبأسماء أبائكم ، فأحسنوا أسمائكم)) (رواه أبو داود بإسناد حسن) (14) ، وقد بادر عليه الصلاة والسلام إلى تغيير أسماء أشخاص وأمكنة في زمنه لم يجد فيه الحسن والبهاء ؛ ومن هذا التصور فقد جعلته العقائد السماوية حقا شرعيا للمولود على والده ؛ كما قد كفلت الشرائع الحديثة هذا الحق وسنت له القوانين التي تحققه وتكفله.

إن بنية الاسم اللغوية الثقافية تشير إلى أنه تعبير صادق عن قيم وتوجهات المجتمع وعن انفتاحه ، أو انغلاقه ، وتشبثه بهويته وانتمائه الحضاري أو انسلاخه منهما ؛ وهي بشكل اخص تعبير عن تفاؤل عن أمنية عن وفاء لذكرى عزيز وما إلى ذلك ،،. فالأسماء والألقاب والكنى في حقيقتها تعبير عن مدارك عقلية ومعرفية وعن توجه ونمط حياتي في الثقافة والسلوك ؛ فإطلاق الأعلام على الذوات دليل على تقدم المجتمع الإنسانيّ بصورة عامة ، ذلك أنَّ إطلاق الأعلام يؤلف مرحلة حضارية في التاريخ الإنسانيّ العام ، ثُمَّ إن الأعلام تعطي صورة للمستوى الحضاريّ الذي يمرُّ به المجتمع ، ومن أجل ذلك فالأعلام عند الحضريين ذات دلالة عالية تدلُّ على المستوى العقلي الخاص في حين أن الأعلام عند غير الحضريين تدلُّ على مستوى خاص آخر (15) .

إن التساؤل المنطقي الذي نتبعه لهذا الكلام : هل يعني ذلك أن الجزائري لم يوفق في اختياراته الاسمية واللقبية ؟ ما الذي يعيب في الاسم واللقب الجزائري بالقياس مع الأوطان الأخرى ؟ وهل هذه الاختيارات قدرا محتوما عليه ؟ وهل بإمكانه اليوم المبادرة إلى التخلص منها ؟ .

من الضروري الإقرار بداية أن الاسم واللقب الجزائري لا يشكل في أغلبه نشازاً ؛ فإذا أردنا تفحص المكون الثقافي الاسمي واللقبي الجزائري

وتحليله سنعثرعلى محتوى دلالي متنوع تطور مع الأيام لا يخلو من القبول في صورته العامة ، وقد كانت اختيارات الجزائري مجسدة لتطوره العقلي مع مر التاريخ ، لكن قصدنا اللافت هو تلك الأسماء والألقاب المشينة التي ميزت كثيرا من أفراد مجتمعنا الجزائري فظلت لصيقة بشخصيتهم فشذت بهم دون سواهم ؛ لتشكل ظاهرة لغوية ثقافية أحسب أنها بحاجة إلى معالجة عميقة من قبل مؤسسات متعددة تدفع جهدها بالكامل إلى ضرورة التحسيس بإجراء تصحيحات ومراجعات لها ؛ ويمكن أن نمثل لظاهرة الأسماء والألقاب المشينة في محتواها الدلالي بجملة من الحقول الدلالية :

1 - أسماء أمراض وأسقام : دواخة ، دايخ ، محطوم ، سايخ ، بوجغجاغة ، رماش،،،.

2 - أسماء أعضاء جسم الإنسان : بوراس ، بوخشم ، بوذراع ، بوصبع، بوسنة ،،،.

3 - أسماء حيوانات : قردي ، بوحصان ، بوفكرونة ، بوبقرة ، بودجاجة، بوعلوشة ، جرو الذيب ، رأس البقرة ، علوش ، بطة ، حناشي، فار ، جربوعة ،،،.

4 - أسماء حشرات : بخوش ، بيوض ، برغوث ، نملة ،،،.

5 - أسماء وظائف دنيا : قهواجي ، بن طبال ، ملاح ، براح ،،،.

6 - أسماء لا معنى لها : ختو. دهلوز. لولو. لزار، طاوطاو،،،.

7 - أسماء أكلات وأطعمة: بوشخشوخة ، بودشيشة ، سميدة ، شعير

8 - أسماء ألفاظ جنسية : ....

9 - أسماء عيوب خَلقية : بلخن ، خن ، لعور ، لعايب ، لطرش ، فرطاس، لعقون ، راهم.

10 - أسماء عيوب خُلقية : خماجة ، منتن ، فاسخ ، نعاس ، ساكتة ، مهابلية ، خاين، مدرق نارو،.

11 - أسماء ألبسة : بوقندورة ، بوغمبوز ، حمبلي ، بوغرارة ، بوشملة.

تبرز لنا هذه الحقول الدلالية في معجمها ودلالتها نسقا رمزيا معرفيا ترتسم من خلالها المعاناة التي يكابدها أفراد من المجتمع الجزائري في حياتهم اليومية إزاء كيانهم العلامي الرمزي الذي يتفاعلون به ؛ ولنا أن نتساءل : ما ذنب ذلك الشاب أو تلك الفتاة في عمر الزهور أن تحمل إشارة شخصية أو اجتماعية - بالمفهوم اللساني التداولي - مهينة ومشينة لكرامتها وإحساسها؟ . صحيح مع مرور الزمن قد فقدت كثير من هذه الألقاب والأسماء - بفعل الاستعمال والتداول- محتواها الدلالي إلا أن ذلك لا يعد مبررا لبقائها فاعلة حية إلى اليوم ..؟.!

- أسماء الأعلام الجزائرية وإشكالية التخطيط اللغوي : بوجه عام يصبح التخطيط لنظام لغوي من أهم الأولويات لأي دولة مستقلة، بل قد يكون أحد الاهتمامات الرئيسية ضمن الحركات القومية التي تسبق الاستقلال الراهن ، ومع هذه الأهمية يعد قرار اختيار لغة وطنية وتمثلاتها اللسانية بالنسبة لدولة حديثة من أصعب التحديات لها لسبب صعوبة الاختيار فيما بين اللغات الأهلية ، وصراع القوى المركزية غالبا ما يحسم الأمر لتبني لغة المستعمر كلغة رسمية لدولة حديثة الاستقلال، وتتجسد حقيقة هذا الاختيار عندما تنجح سياسة المستعمر في غرس

فكرة أهمية لغته كلغة للحضارة والتمدن حتى ولو كانت هذه اللغة غير منتشرة بشكل واسع ولا يتكلم بها إلا فئة قليلة من المتعلمين (16) .

إن هذا الوصف من قبل اللساني الاجتماعي برنارصبولسكي Bernard Spolsky للواقع اللغوي ، هو ما يكاد يكون الصورة الماثلة للواقع اللغوي الجزائري غداة الاستقلال في المواقف والتمثلات ؛ أي في المكونات اللغوية لتأدية الوظائف العامة للناس في التواصل والتفاعل اليومي بينهم ، مع عدم المطابقة التامة في فكرة تبني لغة المستعمر بالمقارنة مع دول إفريقية أخرى مجاورة لبلادنا ؛ وقد وجدت الجزائر بذلك نفسها في موقف لغوي لا تحسد عليه بين أمرين :

- الإبقاء على المواقف والتمثلات اللغوية التي كانت سائدة في الفترة الاستعمارية ؛ وما نريده هنا هو الإبقاء على السجل الاسمي واللقبي ؛ مع وضوح عيوبه ونقائصه اللغوية - الدلالية والمعجمية منها تحديدا - ، محافظة وإبقاءً على حقوق الناس الاجتماعية والثقافية والاقتصادية لأن مس هذه السجلات يعني الإخلال بحقوق الناس في مواريثهم وأملاكهم وكل ما أقر لهم منذ زمن بعيد.

- ترقية اللغات الوطنية واختيارها رسميا للاستخدام في تأدية مختلف الوظائف العامة ، وهذا يعني مباشرة الامزغة والتعريب في الاستعمال اللغوي اليومي ؛ بالطبع ما يعنينا هنا هو الواقع الانثربونيمي الطوبونيمي اللغوي الجزائري ؛ لقد بدا لي أن الأمر قد غدا سهلا بالنسبة للواقع الطوبونيمي وذلك بالمبادرة إلى استرجاع هوية الأمكنة والمعالم الحضارية، وذلك من خلال عمليات التعريب . غير أن هذه العملية قد رافقها سوء تقدير أو تدبير ربما مرده فهم حقيقة هذه العملية التي تباين الدارسون

اللسانيون العرب في شأنها ؛ يرى اللساني العربي عبد القادر الفهري (17): أن عبارة التعريب تتعدد مضامينها وتختلف من مؤلف إلى آخر ، إلى درجة قد تجعل هذا المفهوم يستغلق على عدد من الناس :

- فالتعريب عند العرب اقتراض ، وعمل على إصهار المقترض ؛ ليصبح من صميم النظام العربي.

- والتعريب في معناه اللساني الاجتماعي (sociolinguistique) قد يعني إحلال العربية محل لغة أخرى غير عربية (وهذا يدخل في إطار التخطيط اللغوي وخطط التدخل).

- وقد يعني التعريب أيضا تهيئة اللغة وتنميتها وتطويعها لتصير بنظامها قادرة على أن تقوم بالوظائف التعبيرية التي تقوم بها لغات أخرى . هذه التعاريف أو المفاهيم وغيرها ،،، يمكن تلخيصها في مفهومين:

أ) تطويع وضع اللغة الداخلي، أي خصائص نظامها والوسائل التي توفرها لاستقبال اللفظ الأجنبي (ليفضي ذلك إلى ما يدعى اللفظ المعرب) أو استقبال المعنى الأجنبي (حين يتعلق الأمر بالترجمة) أو استقبال التقنية الأجنبية (حين يتعلق الأمر بالترجمة) أو استقبال التقنية الأجنبية كالحوسبة ،أو القراءة البصرية (lecture optique) أو وسائل الاتصال المتعدد (multimedia) الخ...

ب) إعادة النظر في وضع اللغة المحيطي أو الخارجي. ويتعلق الأمر بموقعها داخل الإدارة أو التعليم أو الاقتصاد، إما بإحلالها محل لغة أخرى (ضمن تعريب شامل) ، أو إحلالها إلى جانب اللغات الأخرى (تعريب جزئي).

وقد ركزت عدد من الاقتراحات أو الدراسات حول التعريب على الجانب الثاني، معتبرة أن التمكين للغة العربية لا يتأتى إلا باتخاذ القرار السياسي الذي يجعل اللغة العربية اللغة الوحيدة أو الأساسية في المحيط التعليمي والإعلامي والاقتصادي،،، الخ ، وأن هذا التمكين في المحيط سينتج عنه بالضرورة تطور وتنمية اللغة داخليا.

وإذا كان من المعقول أن نربط بين الوضعين الخارجي والداخلي للغة، فإننا مع ذلك نستطيع أن نذهب مذهبا مغايرا لما درجت عليه كثير من الاقتراحات. فالعناية والمجهود ينبغي أن ينصبا أولا على تنمية اللغة داخليا، وعلى تهيئة الأدوات التي تجعلها مؤهلة لأن تتمكن في وضعها المحيطي. بل إن عدم تنميتها داخليا قد يساعد على اضطراب وضعها في المحيط، وتقهقرها عوض تمكنها(18).

مع هذه القراءة الناقدة لعمليات التعريب التي قامت بها كثير من الدول العربية ؛ تبدو مقاربة أسماء الاعلام أحد جوانب تنمية اللغة داخليا ، والأدوات التي تجعلها مؤهلة لأن تتمكن في وضعها المحيطي ، غير أن ذلك لم يتحقق فبدل أن يتركز الجهد التثقيفي التعليمي الجواري مثلا على البعد الاجتماعي للمجتمع بالتحسيس بضرورة التخلي عن أحد الجوانب البارزة من الحقبة الاستعمارية ؛ ألا وهي أسماء الاعلام المشينة البذيئة؛ لاعتبار أن أسماء الاعلام أحد مكونات الهوية الثقافية الوطنية ، فقد تمت معالجتها في سياق رؤية خارجية ؛ أي في إطار الإعداد لمدونة الحالة المدنية معربة البديلة عن تلك التي كانت سائدة في الفترة الاستعمارية ؛ بمعنى أن العمل تركز على التقنين الإداري الذي لم يسلم هو الآخر من عيوب ونقائص ، فالإطارات التي أشرفت على هذه العملية في اغلبها غير مؤهلة علميا وإداريا ؛ فمارست العملية بعشوائية أضرت أكثر مما نفعت.

تؤكد بعض الدراسات التطبيقية المهتمة بالموضوع هذه الصورة للمرحلة الثانية - أي ما بعد الاستقلال/أو مرحلة التعريب غير المدروس للحالة المدنية - أو ما يسمى بثاني مراحل العنف الرمزي في رسم بياني بهذا الشكل (19) :

من غير جاهلة أهل متحكمة بأسسها البلد باللغة الإبستيمولوجية العربية

انتقال
فرنسية مكتوبة ← عربية مكتوبة
غير مدروس
انتقال عشوائي
عربية شفوية ← عربية مكتوبة
وغير متحكم

رسم بياني ل "ثاني مراحل العنف الرمزي"

وضمن جهود السياسات اللغوية لبلادنا غداة الاستقلال فقد تقرر تكليف المجالس الشعبية البلدية بإعداد قائمة مجموع أسماء الأشخاص الواردة في سجلات الحالة المدنية، وإرسالها إلى وزارة الداخلية قصد إعداد قائمة وطنية تحوي جميع أسماء الأشخاص المحصاة في الجزائر، مسجلة حسب الترتيب الأبجدي وعلى أن تكتب باللغة الوطنية، جميع أسماء الأشخاص الواردة في القائمة الوطنية. وأن تتولى هذه الكتابة وزارة الداخلية، على أساس الترجمة الصوتية لأسماء الأشخاص.

لكن تطبيق هذا المرسوم كشف عن استمرار ممارسة ذلك العنف الرمزي علي هويتنا الاسمية حتى من قبل الإدارة الجزائرية بعد الاستقلال

بسبب قلة خبرة موظفيها، إذ شكلت مرحلة التعريب - غير المدروس- للحالة المدنية ثاني مراحل ذلك العنف، حيث أسهم الانتقال بكتابة الأسماء من الأحرف اللاتينية إلى الأحرف العربية ، ليس فقط في تبرير أخطاء الفرنسيين وإلباسها ثوب المسلم به بل في مضاعفة تشويهها، كما أسهمت الترجمة الصوتية لبعض الأسماء في مسخ حقيقي لمعناها الدلالي، حيث رمت كتاباتها إلى ما يخالف معناها المقصود بدءا.

ولقد وقفنا على نسخ اعتباطي وعشوائي للأسماء بمصلحة الحالة المدنية لقسنطينة، والحقيقة أنه من غير الممكن إلقاء اللوم في هذا التقصير على موظفي الحالة المدنية لوحدهم، ذلك أنه لا توجد سياسة واضحة باستطاعتهم تتبعها، أو نظام موحد بإمكانهم اعتماده أثناء تدوينهم الأسماء: "نكتبوا كيما نعرفوا" كانت الإجابة النموذجية لضباط المصلحة، في حين دارت معظم إجابات الموظفين بنفس المصلحة حول اعتقاد مفاده : "c›est un nom propre» ، « اكتبو كيما تحب» أو «..اكتبو برك»(20).

بهذا التصور عولجت بعض المسائل المتعلقة بأسماء الأعلام ببلادنا؛ ليست صورة قاتمة تمام العتمة فنحن حينما نقارب موضوع أسماء الأعلام الجزائرية ؛ غداة الاستقلال نجد أن الظاهرة الانثربونيمية قد عرفت تطورا أعطى دفعا وحركية لنظام التسمية والتلقيب في الجزائر؛ وبخاصة من خلال بعض الجوانب التي جاءت بها مدونة الحالة المدنية التي ألغت كثيرا من القوانين التي كانت سارية في فترة الاستدمار الفرنسي ؛ والمهم من هذه القرارات والمراسيم هو ما أتاحته للجزائريين من إمكانية تصحيح الأسماء والألقاب واكتساب أسماء وألقاب تليق بهم وترفع من معنوياتهم وتشعرهم بأهميتهم الذاتية والاجتماعية وهويتهم الحضارية؛

غير أن صورة هذه الألقاب- أو الأسماء العائلية - المشينة والمحقرة للجزائري ظلت ثابتة ملزم الفرد بحملها فلم تتغير إلى اليوم ؛ بعامل الجهل في إمكانية تغييرها أو بسبب عوامل أخرى مما يستدعي من رجالات الفكر والثقافة والهيئات العلمية والإدارية القيام بواجب المراجعة والتحسيس الدائم بها ؛ وفي هذا السياق يمكن إشراك المراكز البحثية الوطنية ، والمؤسسات الإعلامية بمنابرها المختلفة (المرئي والسمعي والمقروء والالكتروني) في القيام بهذه المهمة الوطنية النبيلة في رسم سياسة لغوية رشيدة تتعلق بموضوع أسماء الأعلام ؛ وقد كانت هناك متابعات صحفية متنوعة في السنوات الأخيرة للموضوع؛ تطرقت إلى بعض جوانب الإشكال الانثروبونيمي ببلادنا، وأحسب أن مثل هذه الجهود الإعلامية يمكن أن تسهم في نشر الوعي الاسمي في الأوساط الاجتماعية (***) .

4 - خاتمة:

في سياق الاهتمام بهذه الظاهرة اللغوية في إطارها العلمي ، فإن من أهم ما يجب التأكيد عليه في سياق تفعيل الدرس اللساني في معالجة قضايا الهوية والتراث الثقافي الوطني ؛ فإن من أهم التوصيات التي نرغب في توجيه أنظار الدارسين إليها :

- تشجيع اهتمام الباحثين بموضوع أسماء الأعلام الجزائرية في ماضيها وحاضرها ، وتسهيل مهامهم في انجاز دراسات تطبيقية أكاديمية علمية رصينة ، تتوخى رصد الظاهرة الانثروبونيمية مجردة من الأغراض والأهواء .

- العمل على تأسيس فرق بحثية علمية ميدانية في الإطار العلمي وخارج الإطار الأكاديمي ؛ تشتغل بالقضايا العالقة والمطروحة في الحقل

الانثروبونيمي والطوبونيمي ، تسهم فيه مؤسسات متعددة ، وظيفة هذه الفرق إعداد تقارير علمية رصينة ، إلى جانب تقديم الاستشارة والتوجيه في هذا المجال .

- العمل على نشر الثقافة الانثروبونيمية في الأوساط التربوية والاجتماعية ؛ مثل إشاعة ثقافة التسمي بالأسماء الحسنة ، تشجيع المتعلمين على البحث عن معاني أسمائهم ودلالاتها في مصادر اللغة والتراث ، العمل على أحياء أسماء أعلام خالدة في تاريخنا الوطني القديم والحديث لربط الأجيال الحاضرة بهُويتها وثقافتها الوطنية ، إشاعة الكنى الحسنة ،،، .

- العمل على التخلص بالتدريج من مظاهر الإرث الاستعماري في المجال الانثروبونيمي بإتاحة السبل لعامة الناس لتصحيح ومراجعة ألقابهم في أخطائها الخطية وغيرها ، أو تلك الأسماء والألقاب التي لا ترضيهم أو تسبب لهم حرجا وقلقا نفسيا واجتماعيا .

- العمل على تفكيك الوعي اللغوي للأسماء والألقاب والكنى اعتمادا على ما استحدث من مناهج الدرس اللغوي الحديث ، وبالاستفادة من الدرس اللساني في دراسة واقعنا اللغوي للكشف عن خصائصه التواصلية الإبلاغية .

- العمل على تأسيس واقع انثربونيمي سليم يقوي من تماسك البنية الاجتماعية ولا يمارس الإخلال بها وضع خال من بعض حقول التسمية والتلقيب والتكنية التي تمس الناس في عقائدهم ، ومشاعرهم، وعواطفهم، وخصوصيتهم الوطنية، والحضارية كالأسماء البذيئة والأجنبية،،، وغيرها.

- السعي إلى دراسة خطاب الأسماء والألقاب والكنى في الجزائر بالكشف عن جوانبه المتعددة المتعلقة بالتحولات اللسانية المعرفية الإدراكية ضمن السياق الثقافي الاجتماعي ؛ من خلال رصد مظاهر السلوك الفردي والجماعي ضمن الجماعات المختلفة السائدة .

الهوامش

1 - هذا التعريف قدمه اللساني الأمريكي ((هوغن E.Haugen)) في النصف الثاني من القرن الماضي - 1959م -حينما أطلق مصطلح التخطيط اللغوي language planning في مقالة مخصصة للوضع اللغوي في النرويج .

للتوسع ينظر : قضايا ألسنية تطبيقية ، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ، ميشال زكريا ، دار العلم للملايين ، ط1 ، 1993 ، بيروت ، لبنان ص10.

2 - اللسانة الاجتماعية ، جولييت غارمادي ، تر: خليل أحمد خليل ، دار الطليعة ، ط1 ، أكتوبر 1990 ، بيروت، لبنان. ص 209

3 - حرب اللغات والسياسات اللغوية ، لويس جان كالفي ، تر : حسن حمزة ، نشر المنظمة العربية للترجمة ، ط1 ، 2008 ، بيروت ، لبنان ، ص 220 .

4 - المرجع نفسه ، ص 223 ،

5 - ينظر : علم الاجتماع اللغوي ، لويس جون كالفي ، تر : محمد يحياتن ، دار القصبة ، د.ط ، 2006 ، الجزائر ، ص 116 ، 117

* - المناهي اللفظية أو المحظورات اللغوية بالاصطلاح الأجنبي (tabous linguistiques) ألفاظ ينهي أو يحظر استعمالها اللغوي اليومي في السياق الاجتماعي العام رغم أنها من المكون المعجمي لتلك اللغة ؛ وهي ظاهرة لغوية تشيع في كل اللغات تتعدد من : مناهي جنسية ، إلى سياسية ، إلى دينية ،., للتوسع ينظر مادة : tabou في قاموس اللسانيات لجون ديبو :

Dictionnaire de linguistique , jean DUOIS et autres, Larousse ,2002 ,paris, France . p476

6 - ينظر : مسألة النسخ الخطي (عربي - فرنسي) للأسماء في قسنطينة (1901 - 2001) مقاربة توليدية لغوية ، هدى جباس ، مجلة إنسانيات ، عدد مزدوج

-35 36 ، جانفي ، جوان 2007 ، منشورات المركز الوطني للبحث في الانثربولوجيا CRASC ، وهران ، الجزائر ، ص ص 77 - 78 .

7 - بالتصرف عن : نفض التراب عن الأنساب.. وكشف الحجاب عن حقيقة الألقاب ، سليمان حشان ، تاريخ : 10-2008 24- . ضمن الرابط الالكتروني :

www.djelfa.info/vb/showthread.php?t=68765

8 - مسألة النسخ الخطي (عربي - فرنسي) للأسماء في قسنطينة (1901 - 2001) مقاربة توليدية لغوية ، هدى جباس ، مرجع سابق ، ص 83

9 - علم اللغة الاجتماعي ، د.هدسون ، تر : محمود عياد ، دارعالم الكتب ، ط2 ، 1990 ، القاهرة ، مصر ، ص ص 192 ، 193.

10 - الاشتقاق ، ابن دريد ، تح : عبد السلام هارون ، دار الجيل ، ط1 ، 1991، بيروت لبنان ، ص03

** - ومن هذه المرويات والأخبار قال (حدثنا السَّكن بن سعيد الجُرموزيّ عن العباس بن هاشم الكلبي، عن خراش قال: خرجَ وائلُ بن قاسطٍ وامرأتُه تَمخَّضُ وهو يريد أن يرى شيئاً يسمِّي به، فإذا هو ببَكْرٍ قد عَرضَ له فرجَعَ وقد ولدت غلاماً، فسمَّاه بكراً، ثم خرج خَرجةً أخرى وهي تمخّض فرأى عنزاً من الظباء فرجع وقد ولدَتْ غلاماً، فسماه عَنْزا وهو مع خَثعَم بالسَّراة وبالكوفةِ وفِلَسطين، ثم خرج خرجة أخرى فإذا هو بشُخَيصٍ قد ارتفَعَ له ولم يتبيَّنْه نظراً فسماه الشُّخَيص، وهم أبياتٌ مع بني ثعلبة بن بكرٍ بالكوفة، ومنهم بقيةٌ بالجزيرة. ثم خرج خرجةً أخرى وهي تمّخض فغَلَبَه أن يَرَى شيئاً فسمّاه تَغلِب: الاشتقاق ، ابن دريد ، مصدر سابق ، ص 04 .

*** - تورد الباحثة نصا ننقله هنا وتطلب أن نعيد قراءة بعض ما جاء خلال مناقشة لمشروع قانون الحالة المدنية في السيناء (sénat) الفرنسي في 1882 :

Il (Le Général Arnaudeau, véritable adversaire déclaré de la loi) critique l’idée de donner Chaque indigène un nom patronymique, nom

dont l'intéressé ne se souviendra même pas. la carte d'identité deviendra illisible au bout de quelques jours ou bien sera égarée « .

A quoi donc servira cette mise en carte des indigène ? (Rires sur plusieurs bancs) le mot et exact : c'est la mise en carte de l'humanité, hommes, femmes et enfants. Outre qu'elle ne sera pas de leur goût, elle n'offrira pas de garanties sérieuses elle en présentera même beaucoup moins que la filiation actuelle...

Les pénalités encourues, les formalités incomprises feront perdre la tète au plus imperturbable des bédouins. Certainement, cette sempiternelle carte à produire à tout propos engendrera des cas d'aliénation mentale ... ») (16 février 1882)

للتوسع ينظر : أسماء وأسماء دراسة الأعلام والحالة المدنية في الجزائر ، مجموعة مؤلفين ، تنسيق : فريد بن رمضان ، مركز البحث في الانثربولوجية الاجتماعية والثقافية CRASC ، د.ط ، 2005 ، وهران ، الجزائر ، ص 09

11 - أعلام ومعالم - مآثر عن جزائر منسية - ، مصطفى لشرف ، دار القصبة للنشر ، د.ط ، 2007 ، الجزائر ، ص 228

12 - المرجع نفسه ، ص 229

13 - الألقاب العائلية في الجزائر من خلال قانون الحالة المدنية أواخر القرن التاسع عشر (1870 - 1900) قسنطينة أنموذجا ، ياسمينة زمولي، دار البصائر للتوزيع والنشر ، ط1 ، 2007 ، حسين داي ، الجزائر، ص 158 ، 159

14 - تحفة المودود بأحكام المولود ، شمس الدين محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزية ، تح : محمد علي أبو العباس ، مكتبة القرآن ، د.ط.ت ، القاهرة ، مصر، ص 81

15 - فقه اللغة المقارن . إبراهيم السامرائيّ . دار العلم للملايين . ط3 . 1983 . بيروت لبنان ص 272 .

16 - بالتصرف عن : علم الاجتماع اللغوي ، برنار صبولسكي ، تر : عبد القادر ستقادي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، د.ط ، 2010 ، الجزائر ، ص 166

17 - ينظر : المقارنة والتخطيط في البحث اللساني ، عبد القادر الفاسي الفهري، دار توبقال للنشر ، ط1 ، 1998 ، الدار البيضاء ، المغرب ، ص 158

18 - المرجع نفسه ، ص 159

19 - ينظر : الاسم هوية وتراث مقاربة انثربولوجية لدلالة الأسماء في قسنطينة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الانثربولوجية الاجتماعية والثقافية . إعداد الطالبة : جباس هدى . إشراف الأستاذة : د.فاطمة الزهراء قشي . قسم علم الاجتماع والديموغرافيا - جامعة منتوري . قسنطينة ، 2005 ، ص95

20 - المرجع نفسه ، ص 134

**** - يمكن في هذا السياق الإشارة إلى جهود بعض المراكز البحثية مثل : المركز الوطني للبحث في الانثربولوجيا الاجتماعية والثقافية CRASC بوهران، الذي تبنى مشاريع بحثية مهمة في هذا المجال . وفي إطار رصدي للمتابعة الإعلامية الوطنية للموضوع أشير إلى تحقيقات وتقارير صحفية متنوعة في الموضوع من ذلك : - التحقيق الإعلامي الذي أجرته صحيفة النهار الجديد الذي حمل عنوان: البيومتري يكشف التلاعب بألقاب الجزائريين للكاتبة : آمال لكال ؛ للتوسع : النهار الجديد ، العدد 869 ، السبت 21 أوت2010، وكذا التحقيق الإعلامي الذي أجرته مجلة الشروق العربي الذي حمل عنوان : الألقاب الجزائرية/ اللعنة التي لاحقت الجزائريين قرابة القرنين للكاتبة : حنان هانو ، فاتح بارة للتوسع : مجلة الشروق العربي ، العدد 983 ، أكتوبر 2012 ، الجزائر ، ص 30 31-.

المصادروالمراجع

1 – قضايا ألسنية تطبيقية .دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية .ميشال زكرياء دار العلم للملايين ط1 1993 بيروت لبنان.

2 - اللسانية الاجتماعية جوليت غارمادي تر/خليل أحمد خليل دار الطليعة ط1 أكتوبر 1990 بيروت لبنان .

3 - حرب اللغات والسياسات اللغوية لويس جان كالفي تر/حسن حمزة نشر المنظظمة العربية لل ط1 2008 بيروت لبنان.

4 - علم الاجتماع اللغوي لويس جان كالفي تر/محمد يحياتن دار القصبة د.ط.2006 الجزائر .

علام ومعالم - مآثرعن جزائرمنسية - ، مصطفى لشرف، دار القصبة للنشر، د.ط، 2007 ، الجزائر.

6 - مسألة النسخ الخطي (عربي-فرنسي) للأسماء في قسنطينة (1901 1910-) مقاربة توليدية لغوية هدى جباس مجلة انسانيات عدد مزدوج 36-35جانفي-جوان 2007 منشورات المركز الوطني للبحث في الانثربولوجيا crasc وهران الجزائر.

7 - علم اللغة الاجتماعي هدسون .د.تر/محمود عياد دارعالم الكتب ط2 1990 القاهرة مصر.

8 - الاشتقاق اابن دريد تح/عبد السلام هارون دار الجيل ط1 1991 بيروت لبنان.

9 - أسماء وأسماء دراسة الأعلام والحالة المدنية في الجزائر تنسيق /فرسد بن رمضان مركز البحث في االانثربولوجية الاجتماعية والثقافي, crasc د.ط 2005 وهران الجزائر .

10 - أعلام ومعالم –مآثر عن جزائر منسية- مصطفلى لشرف دار القصبة للتشر د.ط 2007الجزائر.

11 - الألقاب العائلية في الجزائر من خلال قانون الحالة المدنية أواخر القرن التاسع عشر (1870 - 1900) قسنطينة نموذجا ، ياسمينة زمولي ، دار البصائر للتوزيع والنشر، ط1 ، 2007 ، حسين داي ، الجزائر

12 - فقه اللغة المقارن . إبراهيم السامرائيّ . دار العلم للملايين . ط3 . 1983 . بيروت لبنان

13 - علم الاجتماع اللغوي، برنار صبولسكي، تر: عبد القادر ستقادي، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ط، 2010، الجزائر

14 - المقارنة والتخطيط في البحث اللساني ، عبد القادر الفاسي الفهري ، دار توبقال للنشر ، ط1 ، 1998 ، الدار البيضاء ، المغرب.

تعليمية الخط العربي في المرحلة الابتدائية
مهارته، خصائصه مراحل تعليمه ومعوقاته

أ.أحمد بن عجمية (ب.*)

بدأ الإنسان التأريخ لحياته بابتكاره الكتابة، وهذا ما يبرر بجلاء أهميتها في التواصل وفي تدوين الأحداث، وتخليد الآثار، ونقلها من جيل إلى جيل.

ومن ههنا نفهم السر الذي حظيت به لدى مختلف الأمم، وفي شتّى حقول المعرفة، ويكفي للتدليل على ذلك اقتران تعريف الأميّة لدى كل الشعوب بالجهل بالقراءة والكتابة.

وقد مارس الإنسان الكتابة منذ زمن سحيق، إذ أصبحت وسيلة فعّالة وناجعة في التواصل بمختلف أشكالها، ومن ثم عدّ الاهتمام بها من أوكد الواجبات وبخاصة في ميدان تعلم وتعليم اللغات للناطقين وغير الناطقين بها.

وتتجلى الأهمية كذلك على حدّ قول الجاحظ (ت 255هـ): "لولا الخطوط لبطلت العهود والشروط والسجلات والصكاك، وكل ما قطاع وكل اتفاق وكل أمان وكل عهد وعقد وكل جوار وحلف"(1).

يبيّن هذا النص أهميّة الكتابة في حفظ الحقوق ودرء المفاسد ودحض المتطاولين على هضمها، ويوضح كذلك ربط الخطوط بأصحابها، فقد

حاول البعض التبرؤ من الخط إلاّ أنه لا يلبث أن يسقط ويعري عن الحقيقة.

والكتابة وهي مهارة يدوية حركية وفكرية، وإتقانها يمرّ في رأينا عبر ثلاثة أنشطة هي:

1/ نشاط الخط: يتدرب من خلاله المتعلم على رسم الحروف وتنسيقها.

2/ نشاط الإملاء: يتمرن من خلاله على القواعد ورسمها رسما صحيحا.

3/ نشاط التعبير الكتابي: بواسطة هذا النشاط تكتسب مهارة التبليغ الكتابي، غير أن هذا المكسب لا يتحقق إلا إذا رفعت التعليمية لواءه، وهي من أكثر الحقول المعرفية ارتباطا بالإنسان المتعلم، وهي مؤسسة من عناصر هامة هي: المعلم والمتعلم والمعرفة ومحتواها.

وأثر الخط والكتابة بارز في العملية التبليغية، ولهذه الأهميّة، كان يهتم بالخط ويخططه على المديين القصير والمتوسط وبخاصة في المستويات الدنيا حرصا على سلامة مستقبل المتعلم.

تعريف الخط: تأتي كلمة خط بإدغام الطاء للدلالة على معان عديدة، يمكن حصرها بالعودة إلى ما تناقلته المعاجم العربية.

جاء في لسان العرب: (الخط: الطريقة المستطيلة في الشيء، والتخطيط: التسطير، وخط القلم: أي كتب، والخط: الكتابة ونحوها مما يخط) (2).

وأما أساس البلاغة فقد أورد في مدخل خطط، خط الكتابة: يخطهنّ، وكتاب مخطوط واختط لنفسه دارا إذا ضرب لها حدودا للعلم أنها له،

والخطة من الخط كالنقطة من النقط، وخط وجهه واختطّ: إذا امتدّ شعر لحيته على جانبيه وألزم الخط أي الطريق وفي الأرض خطوط من كلأ وشرك أي طرائق، جمع شراك(3).

نستخلص مما سبق أن مصطلح الخط ورد للدلالة على التسطير والحد والفصل والرسم أو نقط توضح مدلولا في نية المتعلم، وهو ما يذهب إليه ابن خلدون (ت 808هـ) أنّ (الخط رسوم وأشكال حرفية تدلّ على الكلمات الدالة على ما في النفس، فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية) (4).

ويتفق هذا التعريف مع ما ذهب إليه الجاحظ بقوله: (والتعبير عن المعاني بواسطة الحروف المكتوبة....فالخط أو الكتابة، إذن أحد أنواع الدلالة اللسانية، وظيفته تسجيل الكلام والمحافظة عليه لوقايته من النسيان)(5).

إذن (الكتابة من خواص الإنسان التي يتميزبها عن الحيوان) (6)، وبها يترجم عن الأفكار، ونقلها إلى أماكن بعيدة، وإلى جانب ذلك، فهي ضرب من ضروب الفنون التشكيلية.

وهكذا فالكتابة (الخط) هو الوجه الثاني للفظ (الصوت)، وهو أبقى منه وأكثر وضوحا في الاستمرار مع الزمان والمكان وقد أدّى الخط دورا كبيرا في نقل خبرات الأوائل وتراثهم وحافظ على مصادر التشريع من التحريف والتشويه.

مهاراته: كان لتعلم هذه الصناعة ووضع قوانينها أثر على جودتها ومميزاتها التي لا تشاركها فيها صناعة من الصناعات، وضرورة ملحة لتناقل الأجيال سر هذه الحرفة، ولا يحصل النقل من جيل إلى آخر إلا بالتعلم وهذا التعلم يتخذ شكلين على ما أوضحه ابن خلدون: (وليس

الشأن في تعليم الخط بالأندلس والمغرب كذلك في تعلّم كل حرف بانفراده على قوانين يلقيها المعلم للمتعلم، المعلم له إلى أن يحصل له الإحادة ويتمكن في بنانه الملكة، فيسمى مجسدا) (7).

إن هذه المهارة في هذا المستوى تحصل للمتعلم وفق وضعيتين هما:

1/ التعليم بالقوانين: وفي هذه الحال، ينظر إلى الحروف كوحدة مستقلة في أوضاعها عن الحروف، لأن لكل حرف أحكامه وقوانينه التي يتميز بها وتميزه عن غيره؛ من حيث الارتفاع والانخفاض عن السطر، ومن حيث وضعه مبتدئا أو متوسطا أو متطرفا، متصلا أو منفصلا، ثم يتم تركيبه مع غيره قي نسق خاص، وللخط بها معلمون يرسمون للمتعلم الحروف بقوانين في وضعها، وأشكالها متعرف بينهم، فلا يلبث المتعلم أن يحكم تلك الحروف على تلك الأوضاع.

2/ التعليم بالمحاكاة: يركز في هذه المرحلة على محاكاة الخط من كتابة كلمات جملة واحدة، ويكون ذلك من المتعلم تنفيذا ومن المعلم متابعا له، إلى أن تحصل الملكة للمتعلم، ويتمكن من بناء كلمة فيسمى المتعلم حينئذ مجيدا، وعرف هذه الطريقة معلموالخط في المغرب العربي والأندلس(8).

في ضوء الطريقتين السابقتين، ترسم تعليم الخط العربي للمتعلم في السنة الأولى ابتدائي بوصفها سنة انطلاق، والأساس الذي تقوم عليه بقية أطوار التعليم الأخرى، وذلك للوقوف على الجوانب التربوية، لأنها الجانب الأساس في مسار المتعلم، يمكننا من الوقوف على مدى تحقق كيفيات التعلم وطبيعة المتعلم وبرامج الخط العربي(*).

قد يسأل سائل، لماذا نعلم الخط؟ فنجيب إنّ تعليمه واجب بيداغوجي لأنه أداة اتصال لغوية رمزا، ترتبط ارتباطا وثيقا بنقل الفكرة

وعرضها من الكاتب إلى القارئ، وللخط تأثير في نفسية القارئ، فبقدر ما في الخط من حسن العرض ووضوح الكلمات وانسجام وجمال الشكل يتمكن المتعلم من استيعاب المكتوب(9).

وهكذا يعدّ نشاط الخط من أكثر الأنشطة أهمية للمعلم والمتعلم بوصفه يعود هذا الأخير الاستقامة والثبات ودقة الملاحظة وتربية الذوق والمقارنة الدقيقة والتمييز بين الجميل والقبيح.

ليس في مدارسنا –للأسف- من يعي هذه الأهمية، وإن وعاها، فلا يعطي لها الأهمية التي تستحقها، إن هذه المهمة تتطلب إعداد المعلم الكفؤ والمتميز الذي يتولّى يتعلم الخط بصبر وأناة وعن قناعة نابعة من أصالته بالاعتماد على القواعد العلمية والتقنية لهذا الفن (الخط)، والحال هذه، يمكن القول إنّ نشاط الخط في مدرستنا لا يقوم على منهج معيّن، ويفتقر إلى القواعد العلمية التي تضبطه.

1 - تعليم الخط: تتوخى الكتابة العربية نقل المتعلم من مستوى ممارسة اللغة لفظيا إلى مستوى إنجازها كتابة، وذلك من خلال أنشطة: الخط والإملاء والتمارين الكتابية التطبيقية، وبذلك يتمرن المتعلم على الاسترسال في رسم الحروف والكلمات والجمل في أوضاعها الحقيقة واستعمال علامات الترقيم في أماكنها.

وهذا الإجراء يمكّن المعلم والمتعلم كليهما من الوقوف على سلامة الكتابة وصحتها من اجل تسهيل نشاط القراءة وعناصرها: الرمز واللفظ والمعنى، فالتعرف على الصور والكلمات وتمييز بعضها من بعض والنطق الصحيح بها، وفهم ما تشير إليه من بعد هو مدلول القراءة للمبتدئين(10).

ويتضح مما سبق، أن القراءة لا تتم في هذا المستوى إلاّ إذا تحقق الإدراك وحصلت الاستجابة، وهذا بدوره مرهون بمعرفة رموز ومدلول كتابة(*).

لاحظ معلمو المدرسة انه كثيرا ما يعجز القارئ عن فهم النص المكتوب وإدراك مقاصده، وعلّة هذا القصور نخاله رداءة الخط.

وانطلاقا من هذه الصعوبات تبدأ العناية في تعليم الخط في السنتين: الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، ويركز المعلم من خلالها على توفير ما يحققه المتعلم من النجاح في اكتساب المهارة(11): ومنها:

- العناية بالنماذج الخطية وحسن عرضها على المتعلمين بكتابة النماذج المبكرة وإجادتها حتى يتمكن المتعلم من محاكاة النماذج المعروضة واختيار أحسنها.

- واختيار الطرائق البسيطة في تعليم الخط القائمة على القوانين والمحاكاة.

3 - مراحل تعليم الخط العربي: تمرّ عملية تعليم الخط العربي بمرحلتين هي قضاء ممارسة اللغة بمختلف مستوياتها من تنمية مهارة الاستماع إلى مهارة التعرف على المكتوب والمقروء والوصول إلى تدوين اللغة المدروسة.

أولا: المرحلة التمهيدية: يحاط المتعلم في هذه المرحلة العناية التامة، بحيث يجلس إلى جانبه المعلم ليريه طريقة إمساك القلم، كما يساعده على تلوين الأشكال ورسم الخطوط(*) حتى يتعوّد هذا الأخير منفردا محاكاة النماذج المرسومة أمامه، فيحقق في نهاية الأمر كفاية التحكم والقدرة على تحريك القلم والجلوس الصحيح، وهو ما يؤهل المتعلم لبلوغ المستوى الثاني من التعلم ورغم الصعوبات التي تعترض العملية التعليمية.

ثانيا : مرحلة التعلمات الأساسية: تعكس هذه المرحلة جوهر التعلم وغايته وفيها يتعرف المتعلم على الحروف بمختلف أشكالها ووضعياها

الكتابية، ثم ينتقل تدريجيا إلى نقل كلمات ثم جمل، وعليه يتم التركيز في هذه المرحلة على كتابة الأشكال الخطية وفق المجموعات المتشابهة.

وتوزع الوضعيات تسهيلا للحفظ والتمكّن من إدراكها عند الحاجة إليها.

وقد تم توزيع تعليم الخط في هذه المرحلة إلى مجالات ست هي(12):

المجال	المدة الزمنية	الحروف	الهدف التعليمي
02	شهر كامل حرف كل أسبوع	م.ب.د.ت	كتابة الحروف في مختلف الوضعيات بداية ووسطا ونهاية، وينقل كلمات تتضمنها
03	شهر كامل بمعدل حرفين في الأسبوع	ر.ض.ع.هـ س.ز.ط.ل.ن.ج	تمكين المتعلم من كتابة الحروف في مختلف الوضعيات ونقل كلمات تتضمنها.
04	شهر كامل حرفان في الأسبوع	ش.ص.ء.ح.ف ك.ق.و	يكتب الحرف في وضعياته المختلفة ويتعامل مع جمل تتضمنه
05	شهر كامل حرفان في أسبوع	غ.خ.ث.ذ.ي.ظ كلمات وجمل	يكتب الحرفان في وضعياتهما المختلفة مع نقل جمل تتضمنها.
06	شهر كامل	كلمات وجمل	مراجعة عامة لما تم تعلّمه خطا وإملاء

خصائص الخط العربي: تتميز الكتابة العربية بجملة من الخصائص هي:

1/ يمينية الاتجاه: تتدرج الكتابة العربية من الوقوف على الخط من اليمين إلى اليسار ولعلّ أبرز مزايا هذا الاتجاه في الكتابة أنّ الخطاط يبصر بدقّة سطر الورقة واتجاه الحروف وكذلك توجيه سير القلم، بينما تنعدم هذه السهولة وهذا التخفيف في اللغات الأجنبية ذات الاتجاه المعاكس؛ لأنّ الخطاط باللغات الأجنبية يلاقي صعوبات جمّة في توجيه مسار الكتابة بسبب استحالة رؤية خط الورقة إلاّ بعد انتهاء الكتابة.

2/ خاصية الالتصاق: أي أنّ الحروف تلتصق بعضها ببعض، وليس عليها هيئة تكتب عليها في انفرادها كاللغات الأجنبية.

3/ ظاهرة التعجيم(13): المراد من الإعجام تمييز الحروف المتشابهة شكلا وذلك بوضع النقط على الحروف المتشابهة في الرسم لكي لا يقع اللبس(14) في قراءتها، وذلك خوفا لما يطرأ عليها من التصحيف وهكذا تنفرد الكتابة العربية بظاهرة التعجيم، بحيث يصل عدد الحروف المعجمة، خمسة عشرة حرفا متدرجا من نقطة واحدة في بعض الحروف إلى ثلاثة.

4/ تشابه الحروف: تتشابه الحروف في شكلها ورسمها وتركيبها من جنس أشكالها، وهذا التميّز عدّ من الصعوبات التي يقف عندها المتعلم عاجزا، ويزداد الأمر صعوبة عندما تتبادل الرسوم مواقعها، كأن تأتي بداية أو وسطا أو طرفا غير أنني أرى في هذا التشابه بين الحروف عاملا من عوامل التسهيل والتيسير والتحقيق على الأبجدية العربية ذات الثامن والعشرين حرفا.

وهذا التشابه بين الحروف في الرسم، يرسخ عند المتعلم عملية لإتقان وإجادة الكتابة، بينما الاختلاف في الشكل والرسم يجعل المتعلم

حريصا على الاهتمام أكثر بأشكالها تفاديا للوقوع في الخلط بينها، ويرسخ هذا التركيز على الاختلاف الأبجدية العربية كتابة وديمومة الحروف في الذاكرة.

مراحل تعليمه: يمر تعليم الخط العربي بمراحل هي:

1/ مرحلة الإعداد: وهي مرحلة تهيئة المتعلم، انطلاقا من نشاط القراءة التي تكون سندا للكتابة، وذلك باستخراج جمل أو عبارات تتضمن الحرف المقرر تناوله، أي الانطلاق من الكل إلى الجزء، وذلك باختيار الجمل وتحديد نوعها وربطها بالصورة.

لماذا هذا الربط بالصورة؟ لأن الصورة ترسّخ في ذهن المتعلم، فهو ههنا يربط بين المنطوق (القراءة) والصورة الماثلة أمامه المعبرة عن المنطوق، والمتعلم في هذه المرحلة يتعلق بالصورة في إطار، – ثم ينفرد المعلم بالكلمة المحورية من خلال الجملة، ثم يستخرج الحرف المطلوب تعليمه(15) نحو:

الجملة رقم 1: المعلمة قدام الباب(*).

الجملة رقم 2: هذا علم بلدي(**).

1/ المعلمة: الحرف المطلوب هو: (الميم)، ورد في هذا الاسم مرتين في وسط الكلمة.

2/ علم: ورد حرف (الميم)مرة واحدة في آخر الكلمة.

2 - مرحلة بناء التعليم: ترتبط هذه المرحلة بما قبلها، بحيث يسرد المعلم الجملة الأولى، ويقوم بتجزئتها إلى عناصرها الأساسية.

ما هي هذه العناصر؟ هي: (المعلم) - (قدّام) - (الباب).

لم هذه التجزئة؟ وهذا لتمكين المتعلم من حصر عناصرها والوقوف

على أشكالها، ولمقارنة بين الكلمات والتمييز بين الشبه والاختلاف، ثم وضع كل عنصر في إطار خاص، والغرض من هذا كله إبراز الجوانب الصوتية فيها مخارج الحروف وصفاتها المميزة، وبعدها يلجأ إلى استخراج الكلمة المحورية المتضمنة للحروف المقصودة، وهي ههنا كلمتان: (المعلمة) و(قدام)، وهما كلمتان تتضمنان حرفين شفويين يسهل النطق بهما ورسمهما وسطا وطرفا كما يمكن رسم ذلك في الهواء(16) أمام المتعلمين، وكذلك على الألواح، وربط الرسم بالنطق. إن مجهودات كهذه تعزز الفعل التربوي وتمتن الصلة بين المعلم ومتعلميه، وهو ما يمكّن هؤلاء من الاستيعاب التام لتعلم الخط بسهولة ويسر.

3 - مرحلة استثمار المكتسبات: هذه مرحلة استثمار المعارف بمحاكاة النموذج على الكراريس التي تتضمن نماذج لوضعيات الحرف المرسوم على السبورة، يحاكي المتعلمون النماذج المرسومة، فتبدو صغيرة ثم تتحوّل تدريجيا إلى أن تصير كبيرة، ويتشكل ذلك في أذهانهم من حيث البعد والشكل والحجم(17).

وفي هذه المرحلة يتوخى المعلم الحذر عند كتابة النموذج، ويحرص على محاكاة المتعلمين له، ويتأكد من سلامة الخطوط الفردية، ويشجع أصحاب الخطوط السليمة بهدف سير بقية المتعلمين على منوالهم، كما ينبه على الخلل الحاصل في الكتابات.

وإذا تأكد المعلم من سلامة ما يخطه المتعلمين، انتقل وإياهم إلى نسخ كلمات وحتى جمل بالطريقة نفسها.

وهذه المرحلة المتبعة في تعليم الخط هي تقنيات النجاح للعملية البيداغوجية.

4 - تقييم مهارة الكتابة: يضطر المعلم في كثير من الأحيان إلى إعادة كتابة النموذج، أو يساعد المتعلم على إمساك القلم ورسم الحرف، وهي

مهمة صعبة تتطلب الحضور والتصاق المعلم بالمتعلم، هذا إذا شعر المعلم أن معظم المتعلمين غير قادرين على التحكم في مهارة الكتابة، كما يمكن للمعلم أن يربط نشاط الخط بأنشطة أخرى لها علاقة به كالأشكال والرسم، وذلك للتدريب على تشكيل الحرف بالعجين أو اللجوء إلى القصّ.

وينصح بتقويم الخطوط الضعيفة، وذلك بتعويد المتعلمين على تذوق الخطوط الجميلة، ولتدعيم عملية التقويم يقدم المعلم نماذج خطية تعلّق على جدران الخطوط الجميلة يستشهد بها عند الحاجة أو يشير إليها من حين إلى آخر.

وفي عملية التقويم أثبتت المباريات الخطية بين المتعلمين في مجال الكتابة جدواها في تحسين الخطوط، كما يبقى الاعتماد على المتعلمين المتفوقين في حسن الخط مفيدا في تدعيم نشاطهم وأدائهم وجعلهم نموذجا يحتذى به، وتلجأ المدارس أحيانا إلى إعداد مجلة الحائط، فيها يتبارى المتعلمون بكتابتها بالخط الجميل، وقد تأكدت فعالية هذا النوع من النشاط في تحسين الخط. ما يلاحظ اليوم في مدارسنا هو غياب الكراريس المخطوطة، ويعدّ التدرج في التعليم وتيسيره فتحا على المتعلمين، فهذا نهج الشيخ الطاهر الجزائري هو تيسير تعليم الخط وإعطائه لباب العلم دون التعمق بما لا يفيد والأخذ بالتدرج من البصائر إلى المركبات(18).

نماذج تطبيقية لتعليم الخط: تتوزع مراحل تعليم الخط على مراحل أساسية تحتوي على ثلاثين وحدة تعليمية وفق مراحل هي(19):

1/ المرحلة التمهيدية: وتسمى هذه المرحلة بالخربشة، وذلك حين يجد المتعلم نفسه حرا في كتابة ما يريد، فيرسمه أشكالا ورموزا تعين

على الإمساك بالقلم، وتستغرق شهرا كاملا، تقدم فيه أربع (4) وحدات تعليمية، يتهيأ أثناءها المتعلم للاندماج في المحيط المدرسي، ويمارس خلالها الخط تمهيدا للمرحلة الموالية، وتهدف هذه المرحلة إلى:

- تعويد المتعلم مسك القلم.

- وتمكينه من الجلوس الصحيح وتعويده عليه.

- وتدريبه على رسم الخطوط وأشكال هندسية وتلوينها.

ويلجأ المعلم إلى نشاط الرسم والتلوين لتنويع التعلم، وهي وسيلة أثبتت نجاعتها تستثمر اللعب من أجل المرور إلى الكتابة، وهذا الانتقال من مرحلة تلوين الفراغ إلى رسم الخطوط بمختلف الأشكال يبعد الشعور بالملل، ويمكن المتعلم من رسم الخطوط، ففي الأسبوع الأول: "تلوّن الأشكال الهندسية" وفي الأسبوعين الثاني والثالث: "يدرب على رسم خطوط متنوعة"(20) وفي الأسبوع الرابع: " يدرب على رسم الأشكال الهندسية"(*).

2 - **المرحلة الأساسية:** (كتابة الحروف) لعبت المراحل السابقة دورها في تمكين المتعلم المحاط بالرعاية التامة من التحكم، مسك القلم، والتموقع في جلسة صحيحة، ففي هذه المرحلة يزاوج المتعلم بين القراءة بوصفها نشاطا يدرب على فهم الرموز وطريقة النطق بها والكتابة، إذ هما وجهان لعملة واحدة فالمتعلم لا يمارس نشاط القراءة بمعزل عن الكتابة، بل وجب الاستناد عليها لتحقيق مقاصد اللغة.

ومن ههنا كانت الكتابة أساس القراءة وعملا مكملا لها.

3 - **نماذج تطبيقية لمراحل تعليم الخط:** تأخذ نماذج للكتابة وهي:

أ/ حروف الحوض: (الباء، التاء، الثاء).

ب/ وضعياتها: لهذه الحروف ثلاث وضعيات، فهي تكتب في أول الكلمة متصلة وفي وسطها وفي آخرها متصلة ومنفصلة.

ج/ الاتجاهات: تتجه من اليمين إلى اليسار بتشكيل الحوض والنزول من السطر الثاني الرقيق أو أقل منه بقليل تحت السطر الغليظ.

وهكذا نلاحظ من خلال العرض لأشكال الحروف وتلوناتها، أن الحرف في القلم الواحد عامل لعدد كبير من الصور، ولكنه يبقى حاملا للفظ الواحد، وههنا تتجلى في الحرف الواحد قيمة بلاغة الخط العربي.

II- معوقات العملية التعليمية: تعتري عملية تعلم الكتابة جملة من المعوقات منها:

1/ التصحيف: التصحيف لغة: الخطأ في الصحيفة(21).

واصطلاحا يراد به أن يقرأ الشيء بخلاف ما أراده كاتبه، وعلى غير ما اصطلح عليه في تسميته(22).

وقد بقي الناس في القرن الهجري الأول يكتبون بدون تنقيط ولا تشكيل، فتشبه الحروف في الكلمة على القارئ فيصحفها، وبعد استعمال التنقيط والإعجام لم يتوقف التصحيف أيضا: "لأنهم اغفلوا الاستقضاء في تنقيط الكلمة وإعجامها وقع التصحيف"(23).

قال بشار في هجاء بني زيد:

إنَّ اللَّيْلَ غَطَّاهُمْ غَدْواً تحت ظِلِّهِ وأثوابهم مَسْحُورَةُ الفَسَادِ(24)

ولعل الصواب في الأولى (عدوا) بالعين المهملة، والمعنى جروا وسعوا في الفساد متسترين بظلمة الليل.

أما الثانية فهي (محسورة) بتقديم حرف (الحاء) على حرف (السين)، "وامرأة حاسر، حسرت عنها درعها، وكل مكشوفة الرأس والذراعين حاسر"(25) أي كاشف.

وهنا يزداد معنى البيت وضوحا، وتتألق صفة بشار في الطباق بين الليل وقد ستر بني زيد وغطّاهم وثيابهم التي كشفوها وحسروها عنهم وهم ماضون في الريبة ومنهمكون في الفساد، وليس في كلمة مسحورة، المعنى المراد، وتصحيف مألوف يكثر النساخ من الوقوع فيه.

2/ **التحريف:** التحريف لغة : هو التغيير(26)،وانحرف عنه وتحرّف واحْرَوْرَفَ أي: ما وعدل(27)،والتحريف في القرآن والكلمة عن معناها، هي قريبة الشبه.

واصطلاحا: هو تغيير الحرف عن شكله والكلمة عن معناها، كما كانت اليهود تغيّر معاني التوراة بالأشباه فوصفهم الله بفعلهم فقال تعالى: "يُحَرِّفُونَ الكَلِمَ عن مَوَاضِعِهِ"(28).

وقد أحس القدامى بظهور هذا الضرب من التوهّم وأثره في حقول الدين والفكرواللغة والأدب، فانصرفوا إلى ضبط الكلام وتحديد مواضع التصحيف والتحريف فيه، فألّفوا كتبا في ذلك ولو أنّهم أخلطوا بين المصطلحين(29).

وقد شاع مصطلحا التصحيف والتحريف في الرسم العربي نتيجة لتشابه رسم بعض الحروف، وأنّ هذا يعدّ من أكثر صعوبات الكتابة العربية، وأعقد مشكلاتها، حيث نتج عن عدم التجانس والتلاؤم الهندسي في شكل الحروف وتشابه أكثرها والتي لا تتمايز إلا بالنقط كما هي الحال في رسم الحروف (ب/ت/ث) و(ج/ح/خ) و(د/ذ) و(ر/ز) فمثلا كيف يقرأ الرسم يقرأ : فيل، قتل، قيل.

ويقع التصحيف في الألفاظ والأسماء التي تتشابه في صورة الخط، فيصحفها عامة الناس ويغلط فيها الخاصة(30).

ويقع التصحيف والتحريف في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، والأمثال العربية، والأدب وأسماء الشعراء ووقائع العرب

وأنسابها، من ذلك أن كثيرا من رواة الحديث رَوَوَا أنّ النبي - صلى الله عليه وسلم - قال: (تَخَتَّمُوا بالعقيق)، وإذا كان العقيق اسم واد في المدينة المنورة، إذن يكون الرسول صلى الله عليه وسلم قد قال: (تَخَيَّمُوا بالعقيق).

وشتّان بين اللفظين وكذلك المعنيين(31).

وهكذا يؤثر التصحيف والتحريف في الرسم العربي، بحيث يعترى التصحيف النقط والتحريف يصيب الشكل(*).

2/ خلو الكتابة من الشكل: يعد تمثيل حركات الكلمات في مبانيها وتراكيبها وفي مواضعها من الإعراب في الجملة مشكلة قديمة اعترضت سبيل التقدم في اللغة العربية واحتلت مكانا بارزا في أبحاث اللغويين ردحا من الزمن(32).

ولهذا يتوجب على المعلم تشكيل الحروف كتابة وطباعة ضبطا للنقط بما تمليه قواعد الإعراب(33). وبهذا تجري القراءة على لسان المتعلم صحيحة وسليمة الأداء.

3 - قواعد الإملاء العربي: تشتمل قواعد الإملاء(34) العربي على صعوبات تعوّق تعلم الكتابة العربية الصحيحة، وتتمظهر في الصور الآتية:

أ/ الحرف بين الصوت والرسم: يقتضي النظام المثالي للكتابة أن يكون رسم الحرف موافقا لصوته، غير أن هذا النظام صعب التحقيق، في الكتابة العربية وفي اللغات الأخرى، ففي الكتابة العربية نجد كلمات زيدت فيها حروف لا تلفظ نحو (كتبوا) الألف تكتب ولا تلفظ وكذلك (عمرو) زيدت (الواو) لفظا لا نطقا وهو (الواو) الفارقة.

ما نجد كلمات تنتهي بألف لينة مثل (عصا) و(رمى) لا ندري كيف ترسم؟ ولو عدنا إلى القاعدة الإملائية لأضحى الأمر ميسورا.

ب/ ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: إن ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف يعوق تعلّم الكتابة الصحيحة، ففي كتابة (عصا) (35) و(رمى) أن أصل الأول (واو) والثاني (ياء)، كما أن (ما) توصل بـ(كل) إذا كانت شرطية مثل: كلما سافر رافقته، وتفصل (ما) عن (كل) إذا كانت اسم موصول بمعنى (الذي) مثل: كل ما تقول صحيح، ويمكن توضيح ذلك بأن (كلما) الموصولة الشرطية تحتاج إلى جواب بينها (كل، ما) المفصولة لا تحتاج وتعوض (ما) بـ(الذي) هكذا تمكن الفصل بينهما من خلال ربطهما بالقاعدة النحوية. وكذلك وصل (إنّ) بـ(ها) وفصلها عنها مثل: إنما الأمم الأخلاق، وإن ما قلت حق.

وكثيرا ما نجد المتعلم يخطئ في كتابة المضارع المعتل المجزوم في (لم يرمي) بدل (لم يرم) وههنا علامة الجزم حذف حرف العلة.

ج/ تشعب قواعد الإملاء وتعقدها: تتشعب قواعد الإملاء العربي وتتعقد، من ذلك أن قواعد كتابة الهمزة مثلا معقدا(36)، لأن الحرف هنا يرد في أول الكلمة ووسطها وطرفها ولكل حالة من هذه الحالات قواعدها وقد تكون بعض القواعد موضع الخلاف، فـ(يقرؤون) مثلا ترسم على صور ثلاث، فمنهم من يرسمها على الألف (يقرأون) ومنهم من يرسمها على الواو (يقرؤون) ومنهم من يرسمها على السطر (يقرءون).

ومن الاختلافات المرسومة في الهمزة نجد كذلك: إن الهمزة المضمومة ترسم على (الواو) نحو: المكان هدوؤه مريح، ولكنها غير ذلك في قولهم: وضوءك ضوْؤك، ونحو قولهم: (لجأوا) ترسم على الألف كما ترسم على الواو، (لجؤوا)، هذا خلاف بين الباحثين في رسم الهمزة في بعض الألفاظ.

د/ اختلاف صور الحرف باختلاف موضعه في الكلمة: يعتري الكتابة العربية اختلاف أشكالها باختلاف مواضعها، فهناك حروف

تبقى على صورة واحدة، هي الصورة الأولى من ذلك: الدال (د) والذال (ذ) والراء (ر) والزاي (ز) والواو (و). وهناك حروف لكل منها صورتان؛ نحو: الباء (ب)(37) والتاء (ت) والثاء (ث) والجيم (ج) وأخواتها، والسين (س) والصاد (ص) والفاء (ف) والقاف (ق) ...وهنا حروف لكل منها ثلاث صور؛ نحو: الكاف (ك) والميم (م)(38).

وهناك حروف لها أربع صور وهي: العين (ع) والغين (غ) والهاء (ه).

إن تغير صور الحروف بتغير موقعها من الكلمة يتطلب إجهاد المتعلم خلال عملية مباشرة الكتابة وخاصة الظاهرة الإملائية.

يرى الباحثون أن المتعلم أثناء تعلمه الكتابة يربط أمور بعضها ببعض: صورة المدرك والصوت الدال عليه والرمز المكتوب، فإذا جعلنا للحرف الواحد عدة صور، زدنا العملية تعقيدا، وصار تقدم المتعلم في الكتابة بطيئا إذا قارناه بتعلمه للغة أجنبية(39).

هـ/ اختلاف رسم المصحف: يختلف رسم المصحف الشريف في صورة كثيرة عن الرسم المعتاد، ذلك أن السّلف الصالح حافظوا على رسم القرآن الكريم، تنزيها له عن أي تحريف وتعني كلمة رسم المصحف، طريقة كتابة كلمات القرآن في المصاحف وشكّل ذلك الرسم ظاهرة اعتنى بها علماء القرآن، وكتاب المصاحف، وعدّ الرسم الركن الأعظم في إثبات القرآنية للقرآن(40).

قال القسطلاني: "وأكثر رسوم المصاحف موافق لقواعد اللغة العربية، إلا أنه قد خرجت أشياء عنها، يجب علينا إتباع مرسومها والوقوف عند رسومها، فمنه ما عرف حكمه ومنها ما غاب عنا علمه"(41).

وهكذا فإنّ العربية تطورت في كنف القرآن، فرعاها وحافظ على أسسها البارزة فبقيت لغة إعرابية اشتقاقية)(42).

هذه هي إذن الصعوبات التي يواجهها المتعلمون وكذلك الباحثون في الكتابة العربية، ونرى أن أكثرها مبالغ فيه.

٧- مقترحات لمعاجلة المعوقات في الكتابة العربية:

تتمايز الحروف المتشابهة في الرسم بالنقط أو الإعجام، ومن هذه النماذج المقررة في البرنامج الدراسي حروف الحوض وهي: (الباء والتاء والثاء). ما يطرح ههنا تشابهها شكلا وتمايزها إعجاما. كيف يمكن إزالة اللبس؟ يمكن معالجة المسألة من خلال رسم الحروف المتشابهة بأشكالها، وتبين التمايز بوضع النقط.

أولا: نقطة واحدة تحت (ب) واثنان فوق (ت) وثلاثة فوق (ث) وبمرور الوقت ترسخ عند المتعلم صحة الحرف ووضعيته في الكلمة(*).

وهكذا يتمكن المتعلمون وبسرعة من حفظ الحروف وحسن رسمها وإدراك حقيقة الفروق بينها صوتا ورسما، فلماذا إلى أصولنا لتعليم الكتابة؟

ثانيا: فيما يتعلق بخلو الكتابة من الشكل، فمع ضرورته وأهميته في تحديد صيغة الكلمة ومعناها، فإن تذليل الصعوبة يكمن في شكل الكلمات التي يؤثر الشكل في إيضاح معانيها، أو ما يسمى عند النحاة ظاهرة الإعراب.

ولهذا الغرض تبنت المجامع العربية شكل الكتب المدرسية جميعها، وبهذا تكون مشكلة الشكل محلولة ومنتهية.

ثالثا: وأما مسألة الفرق بين صوت الحرف ورسمه، هذه المسألة تشترك فيها كثير من اللغات الأجنبية، فالكتابة لا تطابق في كثير من الأحيان النطق في جميع اللغات(*) وتعليم اللغات يحتاج إلى التسليم بالظاهرة والاعتماد على التلقين في تعليمها.

رابعا: وصل الحروف: إن وصل الحروف ليست بصعوبة، لأن من القواعد النفسية أن الإدراك للوحدات المتماسكة أسرع من إدراك

الوحدات المتفرقة، ووصل الحروف في العربية داخل الكلمة الواحدة أسهل في التعليم من نظام اللغات الأجنبية التي توضع الحروف في كلماتها متجاورة ومستقلة، وأن نظام العربية في الوصل والفصل يحقق الإيجاز والجمال والانسجام.

خامسا: ارتباط الإملاء بالنحو والصرف: تعدّ هذه المشكلة جوهرية، لذا نرى أن يؤجل تعليمها، أي أثر العوامل النحوية والصرفية في الرسم الإملائي إلى المرحلة المتوسطة حينما يتمكن المتعلم من إتقان مهارات الإملاء.

سادسا: اختلاف الرسم المصحفي عن الرسم العادي: كثيراً ما ترد الآيات القرآنية في السياق الأدبي خلاف الرسم المعتاد، غير أن ذلك لا يعدّ عائقاً في تعلم الكتابة في الرسم القرآني، ويزول الاختلاف بالممارسة والاطلاع.

يتبين لنا من خلال هذا البحث أن مشكلة الكتابة العربية مبالغ فيها، وأنها مشكلات في كل اللغات، وإزالة العوائق يتم عن طريق فعالية الطرائق البيداغوجية ودور المعلم في تطبيقها والتقيد بها.

الهوامش:

* أستاذ محاضر بجامعة بن بوعلي الشلف ورئيس قسم اللغة العربية سابقا.

1 - الحيوان 1/48.

2 - لسان العرب -ابن منظور. خطط 4/139.

3 - أساس البلاغة -الرمخشري. خطط 1/256.

4 - المقدمة -ابن خلدون.

5 - كتاب الحيوان 80-1/79.

6 - المقدمة 2/52.

7 - المقدمة 2/503.

8 - المصدر نفسه، 2/507.

* نرمي من وراء تعليم الخط في السنة الأولى الوقوف على مستوى تمكّن المتعلّم من قراءة ورسم حرف (الباء) مثلا، مرورا بالخطوات:

1 - تسمية أشياء من محيط المتعلم تحتوي على حرف الباء بمختلف وضعياته.

2 - التدرج في رسم (الباء) عن طريق الإملاء بواسطة الألواح، متصلا ومنفصلا ومحركا.

3 - قراءة حرف (الباء) من خلال التعرف عليه في إطار كلمة مع تلوين الحرف.

9 - أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور، ص: 243، عالم الكتب الحديث، ط1/2009.

10 - تعليم الكتابة والقراءة لتلاميذ السنة الأولى، دليل المعلم، ص: 26. م.ت.و. الجزائر.

* يمكن اعتبار المتعلم بالقادر على القراءة إذا استطاع تحويل الرموز البصرية إلى أصوات على مستوى الأداء وتحويل الرموز إلى معان على مستوى الفهم، أي تحويل المكتوب إلى المنطوق والمنطوق إلى مفهوم (معنى)

11 - الوثيقة المرفقة لمنهاج اللغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، ص: 18.

* مفهوم الخط في التربية هو عملية تعليم الأفراد كيفية رسم الحروف حسب أبعادها ومقاييسها وتناسقها، ومواصلة التمرين والتدريب لتجريد الكتابة وصولا إلى الاتقان والسرعة.

12 - إنه من طبيعة الحروف العربية أنها مقسمة بحسب مجموعات شكلية نحو (ب-ت-ث) (ج-ح-خ) (د-ذ) (ر-ز) (س-ش) (ص-ض) (ع-غ) (ف-ق) وهكذا فهذا التقسيم بحسب التشكيل يسهل عملية حفظ الحروف وتعلمها بسرعة ينتظر في نهاية هذه المرحلة التحكم التّام في رسم الحروف معزولة بأوضاعها أو في إطار كلمة، فمن خلال توزيع الحروف في الجدول يمكن على جملة من الخصائص للخط العربي، ما هي هذه الخصائص.

13 - لسان العرب- عجم 9/69.

14 - تاريخ الخط العربي وآدابه، محمد الطاهر الكردي، ص: 92.

15 - السند التربوي: نص القراءة السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ص: 31.

* وردت الجملة إسمية، مركبة من ثلاثة أسماء: المعلمة، قدام، الباب، يمكن تجسيد الصورة ماديا بحيث يتمثلها المتعلم ويلمس عناصرها، وكل ما هو ملموس يرسخ في الذهن.

** وردت الجملة الثانية اسمية مبدوءة باسم إشارة واسم علم بلدي، وتحتوي كلمة (علم) على حرف الميم في طرفه، وكلما ذكر العلم تصور المتعلم ذلك وتمكن من إدراك حرف الميم في طرفه، هذا الأمر في مراحل التعليم الأولى.

16 - ينظر: دليل المعلم في تعليم التعبيروالكتابة سنة أولى، د.م.ج، ص: 60، 1982.

17 - المرجع نفسه، ص: 60.

18 - التراث المغاربي من المكتبة الظاهرية، دمشق، الموقف الأدبي، العدد 452، ص: 51.

19 - دليل المعلم في اللغة العربية، ص: 12.

20 - الصحاح الجوهري، صحف 705-، لسان العرب، صحف 7/291.

21 - الصحاح الجوهري، صحف 705-، لسان العرب، صحف 7/291.

22 - التنبيه على حدوث التصحيف، الأصفهاني، ص: 26.

23 - التنبيه على وقوع التصحيف، ص: 28.

24 - ديوان بشار، ص: 14، ط/القاهرة، 1957.

25 - لسان العرب، حسر، 5/167.

26 - القاموس المحيط، حرف 1/623 ولسان العرب، حرف 3/128.

27 - الصحاح الجوهري، حرف 6 ولسان العرب 3/129.

28 - سورة النساء الأية 45.

29 - اعتمد السيوطي في المزهر فصلا سماه (معرفة التصحيف والتحريف أو ذكر عشرات الأمثلة من عشرات الكتب وسمى جميع التغييرات في تلك الأمثلة تصحيفا)، المزهر، 1/105 وما بعدها.

30 - منهج تحقيق النصوص ونشرها، نوري القيسي وسامي العناني، ص: 155.

31 - التنبيه على حدوث التصحيف، الأصفهاني، ص: 35.

* المراد تشكيل الحروف.

32 - طريقة جديدة للتهجئة، عبد المجيد التاجي الفاروقي، دار الكتاب العربي، مصر،.

33 - دراسات في فقه اللغة، صبحي صالح، : 355.

34 - هو علم يعرف به أصول رسم الحروف العربية من حيث تصويرها للمنطوق، لسان العرب، 3/190.

35 - لسان العرب، عصا 9/248.

36 - لسان العرب بالهمزة، المقدمة 1/6، أدب الكاتب ابن قتيبة، ص: 264.

37 - علم الخطوط الرسوم، عفيف البهنسي، ص: 49، دار الشرق للنشر/ 2004.

38 - المرجع نفسه، ص: 53.

39 - مقال: دعوى صعوبة الكتابة، نعيم رحيم العزاوي، مجلة المجمع، بغداد، ص: 26. والخط العربي جذوره وتطوره، إبراهيم ضمرة، مكتبة المنار، الأردن، 1988.

40 - إرشاد الفحول، الشوكاني، ص: 75.

41 - لطائف الإشارات، القسطلاني، الإعجاز القرآني في الرسم العثماني.

42 - الإعجاز القرآني في الرسم العثماني، عبد المنعم كامل شعير، ص: 70.

* كان التعليم صوتيا يقول المعلم: (الباء واحدة من تحت، والتاء اثنان من فوق والثاء ثلاثة من فوق والألف ما ينقط) وهكذا.

* بخصوص وجود حروف في العربية لا تنطق، فالإنجليز يهملون نطق (w) في wrong- wrote –write-who.

طبع بالمؤسسة الوطنية للفنون المطبعية
وحدة الرغاية - الجزائر-
2014
Achevé d'imprimer sur les presses
ENAG, Réghaïa
-Algérie-
Bp 75 Z.I. Réghaïa Tél: (023) 96 56 10 /11